



ANEXO I

REGISTRO DE ENTRADA

PORTADA DEL TFM
MÁSTER UNIVERSITARIO

EN: ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA Y OTRAS
LENGUAS MODERNAS

TÍTULO: EL PROFESOR DE LENGUAS ONLINE. ESPECIALIZACIÓN Y
DIVERSIFICACIÓN PARA UN NUEVO ENTORNO LABORAL

DECLARACIÓN DE ORIGINALIDAD (*NRTFE: Art. 8.1*)

AUTORA: ANA CAMPANO MADRID

TUTORA: CHRISTOPH EHLERS

Resumen

Actualmente, apenas hay publicaciones académicas que se centren en las *habilidades específicas del profesor de lenguas online*. En estas publicaciones tampoco se habla de su *carácter emprendedor*, ni de los distintos *roles* que adopta. Este estudio analiza, pues, la actividad del profesor de lenguas online –como docente y como emprendedor–, al tiempo que se abre una nueva perspectiva en la investigación sobre la enseñanza de lenguas online: la propia relación entre docencia y emprendimiento. El resultado final ha sido la elaboración de una guía práctica, que puede servir como apoyo al profesor de ELE que desea iniciarse para ejercer de manera online.

Abstract

Currently, there are few academic publications that focus on *the specific skills of the online language teacher*. These publications do not mention their entrepreneurial character, nor the different roles they play. This study therefore analyses the activity of the online language teacher - both as a teacher and as an entrepreneur - while at the same time opening up a new perspective in research on online language teaching: the very relationship between teaching and entrepreneurship. The final result has been the elaboration of a practical guide, which can serve as a support to ELE teacher who wishes to work online.

Palabras clave: emprendimiento, emprendedor, empresario, profesor online, lenguas, distanciamiento, presencialidad, educación a distancia, educación presencial, hábitos de la mente, mentalidad de crecimiento, mentalidad fija, rol, diversificación, especialización, transición, *scaffolding*, adaptación, herramientas, profesores, *props*, sombreros.

Key words: entrepreneurship, entrepreneur, online teacher, languages, distance, presence, distance education, classroom education, habits of mind, growth mentality, fixed mentality, role, diversification, specialization, transition, scaffolding, adaptation, tools, teachers, props, hats.

ÍNDICE

1.	INTRODUCCIÓN	1
1.1.	Motivación del estudio	1
1.2.	Objetivos	2
2.	MARCO TEÓRICO	2
2.1.	Inicios y evolución de la enseñanza online de segundas lenguas	2
2.2.	Las cifras sobre la enseñanza de lenguas online, en aumento	5
2.3.	Presentación de conceptos relevantes para la investigación	6
2.3.1.	Educación o enseñanza a distancia	6
2.3.2.	Presencial vs. A distancia. Reinterpretación	9
2.3.3.	Autonomía del aprendizaje	11
2.3.4.	Estrategias de aprendizaje	13
2.3.5.	Mentalidad de crecimiento vs. Mentalidad fija	15
2.3.6.	Carácter emprendedor	17
2.3.7.	Diversificación y especialización	19
3.	MARCO METODOLÓGICO	21
4.	DESARROLLO	21
4.1.	Dificultades del nuevo profesor de lenguas en su entorno laboral	22
4.2.	Transición o paso de la enseñanza presencial>online	30
4.2.1.	Mentalidad que suelen manifestar los profesores online	31
4.2.2.	Aumento de su formación/ <i>Scaffolding</i>	32

4.3.	Labor como docente	35
4.3.1.	Profesorés o <i>Teacherese</i>	36
4.3.2.	Cuestiones metodológicas	38
4.3.3.	Plataforma de clases y sistema de escritura compartida	48
4.4.	Labor no propiamente docente	49
4.5.	Trabajo en comunidad	52
5.	CONCLUSIONES	53
6.	BIBLIOGRAFÍA	1
7.	ANEXOS	10
	Anexo I: Figuras	10
	Anexo II: Datos de la encuesta sobre los motivos para convertirse en profesor de lenguas online	15
	Anexo III: <i>Props</i> y ayudas básicas. Imágenes	26
	Anexo IV: Guía práctica para el profesor de lenguas online	28

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Motivación del estudio

Hace algún tiempo empecé a trabajar como profesora de español en varias academias y me di cuenta de lo complicado que es el panorama laboral para los que nos dedicamos a ello. En la mayoría de casos, los contratos son temporales, con un salario mínimo y pocas horas de alta en la Seguridad Social. Si queremos optar por algo mejor, debemos conseguir un puesto como profesor en algún instituto público extranjero o en alguna universidad. Pero, ¿y si no estamos interesados en dejar nuestro país? ¿Y si no queremos trabajar en ninguna de estas instituciones? ¿Y si, a pesar de hacerlo, no estamos contentos con nuestro sueldo, nuestro horario o el desplazamiento que supone? ¿Y si, sencillamente, no nos gusta impartir las clases de la forma en la que se nos impone porque no se adaptan bien a nuestros alumnos?

Hallé las respuestas cuando yo misma me convertí en estudiante de inglés online. A medida que mi profesor me iba hablando de su trabajo, más atractiva se me antojaba la idea de “transitar” y trabajar desde casa. Dos meses después tomé la decisión y, desde entonces, no he dejado de formarme para conseguirlo. A lo largo del camino, me he dado cuenta de que existen muchos estudios sobre la metodología del profesor de lenguas; sobre cuáles son los papeles que desempeña a nivel docente. El problema es que apenas hay publicaciones académicas que se centren en las *habilidades específicas del profesor de lenguas online*. En estas publicaciones tampoco se habla de su *carácter emprendedor*, ni de los distintos *roles* que adopta. Era necesario, pues, elaborar un pequeño estudio como el que ahora presento. En él se analiza la actividad del profesor de lenguas online –como docente y como emprendedor-, al tiempo que se abre una nueva perspectiva en la investigación sobre la enseñanza de lenguas online: la propia relación entre docencia y emprendimiento. El resultado final ha sido la elaboración de una guía práctica, que puede servir como apoyo al profesor de lenguas que desea ejercer de manera online. Este trabajo se ha visto influenciado por mi propia actividad docente como profesora de ELE online a niños. En todo momento se emplea el masculino de forma genérica, evitando así desdoblamientos que pudiesen ralentizar la lectura.

1.2. Objetivos

Este trabajo ha sido elaborado en el marco de la enseñanza de lenguas online, desde la perspectiva del profesor que se dedica a ello, con un objetivo general: justificar la propia enseñanza de lenguas online en el contexto actual y su funcionamiento. Dicho objetivo general se divide, a su vez, en cuatro específicos:

- a) Analizar las semejanzas y diferencias que puede haber entre una clase en el aula y una online, a partir una reinterpretación de los conceptos de “a distancia” y “presencial”.
- b) Analizar los motivos del incremento de profesores de lenguas online en el nuevo entorno laboral; destacando las características que pueden determinar su éxito profesional.
- c) Asociar la figura del profesor de lenguas online con la del emprendedor; que posee una mentalidad de crecimiento y la capacidad de actuar asumiendo competencias propias de disciplinas que no tienen que ver con la docencia en sí misma.
- d) Implementar los contenidos de la investigación través de una guía práctica para el profesor de ELE online, que le ayude a desarrollar su actividad de la mejor manera posible.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Inicios y evolución de la enseñanza online de segundas lenguas

La enseñanza de segundas lenguas no es indiferente a los avances tecnológicos que se han producido a lo largo de la historia y ha sabido aprovecharse del desarrollo exponencial que ha tenido, en líneas generales, la educación a distancia¹. Los profesores buscan adaptarse a las nuevas necesidades e intereses de sus alumnos, en su mayoría, “nativos digitales”. Por esta razón, incorporan las TICs a sus clases y las aprovechan para crear nuevos materiales. En el uso de la tecnología ven también un medio de

¹ Para tener una perspectiva general sobre la evolución de la educación a distancia, véase el Anexo I de este documento. Consultar también Adell & Sales (2000), Sánchez Vera (2001), Baltasar Ceja (2010) y Simonson (2011).

extender las clases más allá del aula, pues los propios alumnos tienen acceso a recursos que antes no tenían: vídeos, *podcasts*, foros, chats, experiencias tándem...

Por su carácter global y comercial, el inglés fue la primera lengua que supo aprovecharse de las nuevas tecnologías. La empresa británica Linguaphone, por ejemplo, se encargó de diseñar los primeros cilindros para las clases de inglés, a los que siguieron casetes, CDs, MP3s, etc. Los laboratorios de idiomas también han jugado un papel esencial en la enseñanza de lenguas desde los años 60 hasta hoy, incorporando todo tipo de innovaciones, llevando a cabo estudios sistemáticos y difundiendo sus hallazgos.

En Alemania, Higgings y Johns fueron los dos primeros lingüistas encargados de diseñar cursos –en este caso, de alemán– con el sistema *CALL* (*Computer Assisted Language Learning*). Según Warschauer (1996: 320), se trata de un sistema que se ha ido perfeccionando en tres etapas:

- Una primera etapa basada en las teorías conductistas, con ejercicios de repetición o de respuesta cerrada. En esta fase, el ordenador hacía las veces de tutor. Se caracterizaba por la ausencia de retroalimentación (pues la respuesta automatizada se limitaba a dar la solución correcta en cada caso).
- Una segunda etapa basada en el enfoque comunicativo. Aunque de manera un tanto precaria, se intentaban ofrecer al estudiante muestras de lengua menos manipuladas y más posibilidades de interacción.
- Una tercera etapa en la que predominan los recursos multimedia, incorporando el audio y el vídeo.² Aquí, la posibilidad de interacción sincrónica, con un tutor real, resulta determinante para el desarrollo de la enseñanza online. Los entornos de aprendizaje son cada vez más complejos y están mejor elaborados.

Aunque hoy en día son muchos los métodos y enfoques que pueden aplicarse a la enseñanza de lenguas (no solo el comunicativo), también los son los avances que permiten implementarlos a través de un dispositivo digital. Algunos de estos métodos,

² Esta etapa englobaría las tres últimas generaciones de las que hablaba Sánchez Vera.

de hecho, dependen por completo del uso de los ordenadores y han sido concebidos directamente contando con ellos; pensando en aquellos alumnos que demandan cursos de lenguas online. El resultado no puede ser otro más que la ruptura de los paradigmas de la enseñanza tradicional de lenguas.

En cualquier caso, el desarrollo de los cursos de lenguas online no siempre se ha sincronizado por completo con el de las nuevas tecnologías. Al igual que ocurre en otras materias, muchos profesores se han visto superados por las competencias tecnológicas que debían desarrollar y han postergado todo lo posible su “alfabetización digital”. Si bien, la simplificación en el manejo de las TICs y las aplicaciones –cada vez más intuitivas- ha terminado por acelerar el proceso en los últimos años.³

Las redes sociales son actualmente una de las herramientas más eficaces para aprender una nueva lengua. Su inmediatez, accesibilidad, interactividad y aceptación general, las convierten en grandes aliados de los profesores online, que suelen animar a sus alumnos para que las usen. Al hablar de Facebook, por ejemplo, Colli y Becerra (2014) dicen lo siguiente:

En este sentido, la interactividad y la colaboración de los integrantes del grupo de Facebook ofrece como resultado una mejor dinámica en la práctica de la habilidad de escritura y un proceso de monitoreo con un acceso inmediato a la retroalimentación de los alumnos por parte del docente. Facebook puede adaptarse a la práctica de las habilidades lingüísticas del inglés al crear grupos de trabajo y dividir a los alumnos en entornos de aprendizaje cerrados y por características; por ejemplo, al crear un grupo de vocabulario, el profesor puede poner ligas de clips, audio, hipertexto e hipermedia. Todos estos recursos fomentarán la participación de los alumnos por medio de la interacción del chat, posts en los muros o con la cooperación y difusión de nuevos recursos para el complemento de los contenidos (p. 90)

Cada red social, dependiendo de sus características concretas, puede favorecer el desarrollo de una o más competencias lingüísticas. Al funcionar como plataformas en sí

³ En palabras de Colli y Becerra, “el *CALL* ha transitado junto con la Internet hasta llegar a la denominada Web 2.0, misma que ofrece mayores oportunidades e interacción de las habilidades (...) en una práctica más real”. Para apoyar esta idea, complementaron su estudio con la tabla de O’Reilly en la que se describen las principales diferencias entre la web 1.0 y la 2.0 (Fig. 1 , Anexo I)

mismas, sirven como contenedores de todo tipo de recursos, favoreciendo el acceso a inputs muy variados de manera rápida. Entre ellos se encuentran los *podcasts*, un fenómeno que ha conseguido revolucionar la forma de acceder a los audios en la lengua meta, sin dejar de aprender algo que interese al mismo tiempo. Los entornos virtuales también se han convertido en una de las formas de configuración preferentes para la creación de cursos online. El objetivo final es emplear una plataforma capaz de integrar los más variados recursos; capaz de superar las dificultades de los estudiantes y acercarlos a un contexto real; capaz de generar experiencias de aprendizaje completas y envolventes.

2.2. Las cifras sobre la enseñanza de lenguas online, en aumento

Tomemos el español como ejemplo. Según los datos publicados por el Instituto Cervantes en el anuario *El español en el mundo* de 2018, el español cuenta ya con casi 22 millones de estudiantes en todo el mundo y es la tercera lengua más utilizada en Internet. En el informe de 2018 se dice también que

Aunque no existen datos exhaustivos que analicen de forma comparada el número de estudiantes de las distintas lenguas en el mundo, se calcula que el español es el cuarto idioma más estudiado *como lengua extranjera*, por detrás del francés y del chino mandarín, y a una gran distancia del inglés, que se sitúa como la lengua franca mundial por excelencia (pág.16).⁴

Las previsiones aseguran que *la cifra no dejará de crecer durante los próximos años*. Pero, ¿qué porcentaje de todos esos estudiantes prefiere la enseñanza online? Tampoco el Ministerio de Educación del Gobierno de España arroja luz sobre este asunto⁵.

Así pues, por el momento, ni hay *estudios generales* que aseguren cuántas personas aprenden español- u otra lengua extranjera- a través de cursos online; ni se sabe a ciencia cierta el número de profesores que imparten estos cursos. Para obtener unas cifras reales, tan solo es posible recabar los datos de las empresas (academias, universidades, ONGs...) que se dedican a ello, una por una. La estadística publicada

⁴ La cursiva de esta y todas las citas incluidas en este documento, es propia.

⁵ En su anuario estadístico *Las cifras de la educación en España. Curso 2016-17* no se reflejan siquiera la cantidad de estudiantes de español que hay en España. Tampoco se alude a la cantidad de profesores (presenciales o no). La educación a distancia solo se contempla en el caso de los adultos cuando se habla de estudiantes matriculados en bachillerato u otros grados superiores.

por Coursera -una de las plataformas de educación virtual más conocidas-, puede servir de ayuda en este caso. Gracias a ella, podemos deducir que México y España son los dos países donde los estudiantes se inscriben en más cursos de idiomas.⁶ Por otro lado, en plataformas como Italki o Vipkid, es posible saber el número de profesores de español que trabajan en ellas mediante una simple búsqueda y comprobar cómo va aumentando cada mes.

A pesar de los problemas que puede suponer comparar estadísticamente los datos generados por todas esas instituciones –sobre todo porque la mayoría no han sido publicados-, podemos concluir que la demanda de cursos de lenguas online es creciente y que cada vez son más los profesores que consideran ofrecer este tipo de clases. Como ya hemos mencionado, nuestro trabajo pretende ser un apoyo para el profesor que esté pensando en unirse a ellos. La necesidad de profesores de lenguas online justifica el análisis de los problemas a los que se pueden enfrentar y la aplicación práctica de los contenidos que se desarrollan en las siguientes páginas.

2.3. Presentación de conceptos relevantes para la investigación

En este apartado se hace una revisión breve de algunos de los conceptos más relevantes para nuestro trabajo y, por ende, fundamentales para la actividad del profesor online. Con ello, se pretende sentar las bases para una correcta interpretación de los mismos, facilitando al lector su interpretación. Solo así, podrá saber a qué nos referimos en cada momento y evitará las confusiones que supone reflexionar sobre ideas tan discutidas como las que presentamos. Los conceptos son: educación a distancia, presencialidad, distanciamiento, autonomía del aprendizaje, estrategias de aprendizaje, mentalidad de crecimiento, mentalidad fija, carácter emprendedor, diversificación y especialización.

⁶ En el siguiente enlace puede consultarse la infografía publicada por Coursera donde se recogen estos datos:
<https://www.whatsnew.com/2016/04/09/estadisticas-de-educacion-online-en-el-mundo-segun-coursera-info-grafia/>

2.3.1. Educación o enseñanza a distancia

Antes de intentar definir este concepto debe quedar claro que, en el presente estudio, no se establece diferencia alguna entre *educación a distancia* y *enseñanza a distancia*. Ambos términos –siguiendo a la mayoría de autores que han hablado de ellos-, se entienden como la misma cosa y se emplean indistintamente.

A lo largo de los últimos años, los investigadores han propuesto varias definiciones basándose en diferentes perspectivas. Muchas de ellas, lejos de oponerse, se complementan. Además, como casi siempre ocurre, las definiciones más recientes tienden a precisar o clarificar lo que se dice en las anteriores.

Uno de los primeros investigadores que trató de definir la *educación a distancia* fue Holmberg:

(...) Un concepto que cubre las actividades de enseñanza/aprendizaje en los dominios cognitivo y/o psicomotor y afectivo de un aprendiz individual y una organización de apoyo. Se caracteriza por una comunicación no-contigua y puede ser llevada a cabo en cualquier lugar y en cualquier tiempo, lo que la hace atractiva para los adultos con compromisos sociales y profesionales (1989:168).

En 1991, Mugridge se refirió a ella usando las siguientes palabras:

A form of education in which there is normally a separation between teacher and learner and thus one in which other means - the printed and written word, the telephone, computer conferencing or teleconferencing, for example - are used to bridge the physical gap (p. 313).

Schlosser y Simonson (2002) afirman que es una “institution-based, formal education where the learning group is separated, and where interactive telecommunications systems are used to connect learners, resources, and instructors” (p. 1). Honey y Miller (1993) la describen como "access to learning when the source of information and the learners are separated by time and distance, or both." (p.67). Simonson (2011) coincide con esta idea y señala que es posible unificar “learners and the content of instruction together no matter where each is located.” (p. 27).

En uno de sus trabajos más recientes, Desmond Keegan (2013) asegura que no existe una única teoría sobre la *educación a distancia* que explique su estructura, sus funciones, sus propósitos y que sirva de guía para la investigación empírica. Por este motivo, intenta definirla a partir de una serie de características que deben cumplirse siempre:

- La separación casi permanente del profesor y el alumno a lo largo del proceso de aprendizaje.
- La existencia de una organización educativa en la que el profesor no solo planifica las clases y prepara los materiales, sino que también ofrece apoyo al estudiante (como asesor).
- El uso de la tecnología y los medios.
- La aplicación de un modelo de *two-way communication*, donde el *feedback* cobra gran importancia.
- La ausencia, la mayoría de las veces, de un grupo de compañeros durante el proceso de aprendizaje.

Estas características guardan relación con los tres criterios en los que, años antes, ya se habían basado Garrison y Shale (1987) para hablar de la *educación a distancia*:

- La educación a distancia supone que la mayoría de la comunicación entre el profesor y el estudiante se haga de manera discontinua o en diferido.⁷
- La comunicación entre el profesor y el estudiante fluye en los dos sentidos (*two-way communication*), lo que favorece la labor del profesor como facilitador durante todo el proceso.
- La tecnología es usada como el medio por el que profesor y alumno se comunican. (p.11)

La gran mayoría de las definiciones de *educación a distancia* coinciden, más o menos, con los criterios mencionados hasta ahora; pero solo si se sobreentiende que *educación*

⁷ Este criterio es completamente cuestionable hoy en día: las clases, los cursos online, los webinarios, etc., suelen desarrollarse en directo. El estudiante puede comunicarse con su profesor sincrónicamente y asistir a las clases de forma continuada. Tal es el ejemplo de las clases de Italki o de las conferencias a través de Zoom, donde puede observarse una interacción real.

a distancia y educación online son lo mismo. Por el momento, apenas hay estudios académicos que nos hagan pensar lo contrario, pero son muchos los centros educativos⁸ que se apoyan en esta diferencia para ofrecer dos tipos de cursos diferentes: online⁹ y a distancia.

En los *cursos a distancia*, a diferencia de los *cursos online*, no se utiliza una plataforma de aprendizaje a través de Internet para realizar el curso, sino que el centro formativo facilita los materiales en papel o formato multimedia a los estudiantes a través de correo postal, y las comunicaciones con el docente son a través de correo electrónico, correspondencia o por teléfono.

A través de los materiales que el centro facilita, el estudiante aprende de forma autodidáctica y tiene a disposición un docente para cualquier tipo de consulta que quiera realizar. En este tipo de formación, los materiales que se utilizan y los recursos no son tan variados, entre ellos se utilizan textos escritos, vídeos y también CD interactivos. (Recuperado de EducaWeb).

2.3.2. Presencial vs. A distancia. Reinterpretación

Dado que uno de los propósitos esenciales de este estudio es determinar cuáles son las prácticas que deben marcar la actividad del profesor de lenguas online y su actitud en las clases, es conveniente señalar una posible reinterpretación de los términos *a distancia* y *presencial* que no se ha registrado aún en la bibliografía especializada. Para llegar a ella, debemos partir de dos conceptos que sí han sido definidos con anterioridad: la *distancia psicológica* y la *distancia transaccional*.

En el *Diccionario de términos clave de ELE* se define la *distancia psicológica* como

un concepto de la teoría de la aculturación de J. Schumann; designa uno de los factores que intervienen en el aprendizaje de una lengua y de la posibilidad de que se produzca un proceso de “pidginización” de la lengua meta. Es un fenómeno individual que depende de la proximidad existente entre el

⁸ Basta un vistazo rápido a la web para encontrarse con multitud de empresas que, como Educaweb, Universia o Esneca, aplican la diferencia.

⁹ En principio, los cursos online pueden tener un carácter sincrónico o asincrónico. No obstante, hay quien piensa que un curso solo es online cuando hay sincronía, es decir, cuando el profesor y el alumno están conectados al mismo tiempo. Desde este punto de vista, cuando el alumno accede a las clases en diferido, está recibiendo una educación virtual (Universia: <http://www.universia.edu.pe/a-cua-l-diferencia-educacion-online-educacion-virtual-educacion-distancia/a-provecha-internet-estudiaonline/at/1142658>)

aprendiente y el grupo de la lengua meta; su correlato social en esta teoría es el concepto *distancia social*.

También se cita la asociación que hace Schumann entre la distancia psicológica y los problemas afectivos a los que se enfrenta el aprendiente: choque cultural, choque lingüístico, resistencia a integrarse en una nueva comunidad de habla y –sobre todo– falta de motivación. Si reflexionamos sobre ello, nos daremos cuenta de cuánto poder tiene el profesor de lenguas a la hora de eliminar las barreras del aprendiente y reducir la distancia- o mejor dicho, el *distanciamiento emocional*- entre su alumno y él; entre su alumno y el nuevo contexto lingüístico en el que se desenvuelve. Así, la cantidad de motivación, confianza y emoción que el profesor genere en sus alumnos es inversamente proporcional a la distancia psicológica de este con respecto a todo lo que envuelve la L2.

En cuanto a la *distancia transaccional*, se trata de una teoría propuesta por Moore (1990) que se refiere a la distancia que se crea entre el profesor y el alumno cuando hay falta de contacto entre ellos. Segura y Cigues (1999: 4) la explican de la siguiente forma:

Por "distancia transaccional" se entiende *la distancia que existe en las relaciones educativas, determinada por la cantidad y calidad del diálogo que tiene lugar entre el estudiante y el profesor y la estructuración que existe en el diseño del curso*. La mayor distancia transaccional tiene lugar cuando el curso está sumamente estructurado y el diálogo profesor-alumno es mínimo.

Los autores entienden que la *distancia transaccional* –la “sensación de distanciamiento”– no tiene que ver con el medio o el lugar donde se imparta la clase, sino con el tipo de relación profesor-alumno.

En cualquier práctica educativa, sea presencial o a distancia, la distancia transaccional forma un *continuo*. Un curso a distancia puede implicar un contacto frecuente y un diálogo intenso con el profesor y con el resto de compañeros. Por su parte, en una clase presencial masificada, como en muchos cursos universitarios, el contacto con el profesor puede ser prácticamente inexistente: los alumnos se limitan a tomar apuntes y a examinarse al final.

Algunos autores (Saba y Shearer, 1994, por ejemplo) han sugerido que a medida que aumenta el control del estudiante sobre su propia actividad y se incrementa el diálogo con el profesor, se reduce la distancia transaccional. *La cuestión, pues, no es dónde estén situados el estudiante y profesor o cómo se comunican, sino la cantidad y calidad de su interacción.* El papel verdaderamente innovador de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la educación a distancia es intentar reducir la distancia transaccional entre profesores y estudiantes y favorecer la interacción entre los propios estudiantes. (Segura y Cigues, 1999:4).

Siguiendo con esta idea, Luna afirma que “el aula virtual puede gozar de la misma calidez que el aula tradicional” (2012: 18).

Todas estas explicaciones nos llevan a concluir que una clase a través del ordenador u otro dispositivo digital no es necesariamente una clase “a distancia”, entendida como una clase marcada por la distancia psicológica y la falta de contacto entre el profesor y sus alumnos. Tampoco en una clase presencial, la distancia tiene por qué verse reducida¹⁰ por el simple hecho de que una pantalla no separe a los participantes. Así pues, la “presencialidad” del profesor vendrá marcada por su actitud hacia los alumnos y su capacidad de interactuar con ellos, ayudándoles a romper con sus propias barreras y miedos; el “distanciamiento” dependerá de todo lo contrario.

Como ya hemos visto, en el apartado anterior los cursos online (vía ordenador) se oponían a los cursos a distancia (el material que se recibe es físico) en función del medio por el que el alumno accedía a la información. Lo descrito en este apartado, sin embargo, nos permite abordar la diferencia entre *online* y *a distancia* desde una nueva perspectiva. En este sentido, las clases *online*, siguen siendo las que se imparten a través del ordenador y se oponen a las *clases en el aula*. Por otro lado, las *clases a distancia*, son aquellas caracterizadas por el distanciamiento entre el profesor y el alumno, y se oponen a las *presenciales*. Finalmente, deberíamos considerar un tercer aspecto en la clasificación de las clases: su sincronía o asincronía. Atendiendo al mismo, podemos dividirlas entre clases *en directo* y clases *en diferido*.

¹⁰ En una clase magistral, por ejemplo, el contacto y el diálogo entre el profesor y sus alumnos apenas existe y la distancia, tanto psicológica como transaccional, entre ellos puede ser mayor que la que exista entre un profesor online y cualquiera de sus alumnos.

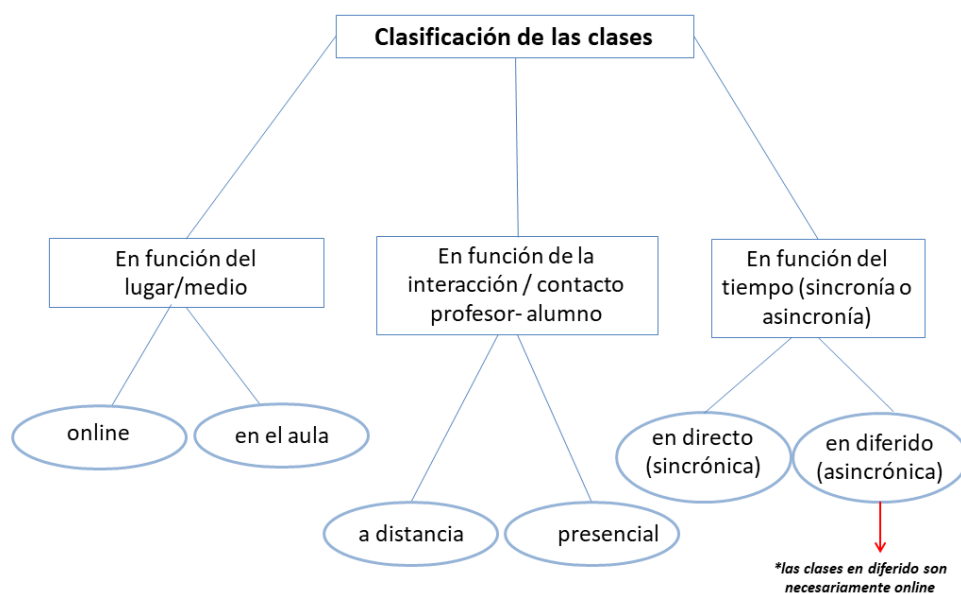


Figura 2.

Clasificación de los tipos de clases basada en la nueva interpretación de la presencialidad

2.3.3. Autonomía del aprendizaje

La autonomía, y más concretamente la autonomía en el aprendizaje de segundas lenguas, ha sido bastante estudiada y discutida en los últimos años. Aunque, por el momento, no hay ninguna definición consensuada, lo cierto es que la mayoría de las propuestas defienden la idea de que es el aprendiente - responsable de su propio conocimiento- quien debe tomar conciencia de las estrategias y medios que emplea para adquirirlo y regularlo.

Para Holec (1981), *autonomía* es “the ability to take charge of one’s own learning”; Por su parte, Little (1990) afirma que “learner autonomy is essentially a matter of learner’s psychological relation to the process and content of learning” y añade: “We recognise it in a wide variety of behaviours as a capacity for detachment, critical reflection, decision-making, and independent action” (en Navarro Coy, 2015:151). Aunque Holec no se refiere tan explícitamente a la psicología del estudiante como lo hace Little¹¹, se sobreentiende que las actividades que lleva a cabo el aprendiente –descritas pormenorizadamente en sus trabajos- están directamente relacionadas con las capacidades psicológicas que ha adquirido.

¹¹ Desde esta perspectiva, Holec describe mejor el ejercicio de la autonomía que la autonomía en sí misma.

De cualquier forma, tanto Holec como Little son los dos autores más citados por la crítica y sus opiniones, lejos de contradecirse, se complementan y concuerdan más o menos con el resto de propuestas. La clave en todas ellas es que la *autonomía* se considera más un atributo de los aprendientes que una situación de aprendizaje (Dickinson 1987:11).

Hasta mediados de los noventa, los estudios se centraban en especificar el objetivo de la autonomía y en acortar distancias entre sus posibles definiciones. Sin embargo, en los últimos años, definir la autonomía se ha convertido en una tarea de mayor complejidad¹², ya que se han tenido en cuenta los diferentes niveles que puede tener y las formas de representarla. El intento de gradación de Nunan (1997: 195), por ejemplo, supuso la elaboración de un modelo con cinco niveles de acción- "concienciación", "participación", "intervención", "creación" y "trascendencia" – mediante los que poder evaluar el desarrollo del alumno. También Littlewood o Benson hicieron sus propuestas en esta línea. Este último, además, trató de explicar por qué es tan difícil conseguir la unanimidad cuando se habla de autonomía:

Autonomy can also be described as a capacity to take charge of, or take responsibility for, or control over your own learning. From this point of view, autonomy involves *abilities* and *attitudes* that people possess, and can develop to various degrees. There are different points of view, though, on what these abilities and attitudes are (and even whether abilities and attitudes are the right words!). There are also different points of view on whether or not autonomy also involves a 'situational' element (i.e., the freedom to exercise control over your own learning). These differences explain why it is so difficult to explain exactly what autonomy is. (2001: 114)

A pesar de ello, Coy confía en que “se puede establecer un diálogo” (2015:154) entre todas las posiciones, pues las ideas más recientes no contradicen a las anteriores, sino que las integran y enriquecen. Además, todas ellas coinciden en que el trabajo autónomo no supone necesariamente el aislamiento del estudiante –más bien, lo contrario¹³-. También coinciden en que la autonomía no es algo innato, sino un

¹² Littlewood 1996; Pemberton 1996; Breen & Mann 1997; Nunan 1997; Sinclair 2000; Benson 2001; Finch 2002; Oxford 2003

¹³ El aprendiente desarrolla mejor su autonomía en contextos de interdependencia, junto a otros aprendientes.

comportamiento al que el estudiante se “va haciendo” conforme lo practica (Navarro Coy, 2015:153). Desde esta perspectiva, la educación online fomenta el desarrollo de dicho comportamiento y favorece la flexibilidad del aprendiente en todos los ámbitos (Colli Novelo, 2014: 92). Si bien, no podemos afirmar que el comportamiento autónomo se limite exclusivamente a los alumnos en la enseñanza online. En realidad, los profesores deben poder predicar con el ejemplo y ser también capaces de desempeñar su actividad de manera autónoma.

2.3.4. Estrategias de aprendizaje

No existe una definición de *estrategias de aprendizaje* aceptada por todos, sino muchas definiciones más o menos relacionadas entre sí. “De hecho, no sólo existen diferencias entre las conceptualizaciones de este término, sino que incluso otros, tales como conductas de aprendizaje, tácticas, recursos o destrezas, han sido entendidos en ocasiones como sinónimos al de estrategias de aprendizaje” (Griffiths, 2008, citado en Fernández Castillo 2015:393).

En un principio, la Psicología de la Educación, las definió como “comportamientos planificados que seleccionan y organizan mecanismos cognitivos, afectivos y motóricos con el fin de enfrentarse a situaciones-problema, globales o específicas, de aprendizaje” (Monereo, 1990:4).

En el campo de segundas lenguas, se ha afirmado que las *estrategias de aprendizaje* son “acciones, comportamientos o técnicas específicas que los estudiantes utilizan, a menudo intencionadamente, para mejorar sus progresos en aprender, asimilar y usar la segunda lengua” (Oxford, 1993:18, citado en Fernández-Castillo 2005:393). El *Diccionario de términos clave de ELE*, sin embargo, propone una definición un tanto más completa:

El concepto de «estrategias de aprendizaje» forma parte de la explicación que la psicología cognitiva proporciona sobre el proceso de aprender. Dicha disciplina destaca el papel del aprendiente en ese proceso y su implicación activa en el mismo. En el éxito del aprendizaje, junto a otros factores personales como la motivación, las aptitudes o la experiencia acumulada, desempeña un importante papel la habilidad de cada persona para aplicar todos sus recursos de la manera más efectiva posible a cada situación de aprendizaje. Estos recursos

incluyen los necesarios procesos mentales, pero también otras formas de comportamiento y actuación, tanto de orden psicológico (emociones, actitudes, etc.) como de orden social (experiencias y contactos sociales, etc.).

Al mismo tiempo, este diccionario hace referencia a la distinción que Nisbet y Shucksmith (1991) establecen entre *destrezas y estrategias*. Las destrezas serían las habilidades que ya tenía el individuo antes de ser consciente de su aplicación con un fin determinado. Las estrategias, en cambio, se caracterizarían por tener una intencionalidad concreta; por ser un medio consciente para alcanzar un fin concreto.

Las estrategias de aprendizaje pueden ser muy diferentes e, incluso, opuestas. Su número es muy elevado, al igual que su naturaleza o el objetivo que persiguen. Hasta el momento, se han registrado múltiples clasificaciones, entre las que destacan las tres siguientes¹⁴:

- Estrategias cognitivas, metacognitivas y sociales (O'Malley y Chamot, 1990)
- Estrategias primarias y secundarias (Weinstein y Mayer, 1986)
- Estrategias directas e indirectas (Oxford, 1990; Rubin, 1975).

Según Fernández-Castillo, la efectividad de estas estrategias depende de lo bien que le funcionen al estudiante, el contexto de aprendizaje en el que se vea envuelto o la forma en la que las aplique. El alumno, pues, debe ser consciente de cuáles son sus estrategias preferentes y cuáles son aquellas otras que podría usar en determinados casos. ¿Cómo saberlo, pues? Es aquí donde la labor de asesoramiento del profesor de lenguas online –que forma parte de su metodología- juega un papel fundamental.

En primer lugar, el profesor se encarga de analizar los intereses del alumno; descubrir las inteligencias en las que destaca; valorar su ritmo de aprendizaje, etc. En segundo lugar –con la información que obtiene-, le propone algunas estrategias de aprendizaje adaptadas a sus necesidades y al contexto digital, en el que se desarrolla la enseñanza. No tienen por qué ser aquellas a las que el alumno está acostumbrado. El profesor lo anima a salir de su zona de confort y a probar nuevas vías de aprendizaje efectivas que lo ayuden a convertirse, poco a poco, en un aprendiente más autónomo. Finalmente, comprueba si las estrategias puestas en marcha han sido efectivas: feedback del alumno,

¹⁴ En la Fig. 3 del Anexo I puede encontrar un esquema de los diferentes tipos de estrategias de aprendizaje según Fernández-Castillo (2015:396)

autoevaluación del alumno, observación directa de sus resultados, mejora de sus competencias lingüísticas, etc. (Fernández Castillo, 2015:401).

2.3.5. Mentalidad de crecimiento vs. Mentalidad fija

En el *DLE* se define el término *mentalidad* como “modo de pensar o configuración mental de una persona”. Carol Dweck, psicóloga estadounidense y profesora de la Universidad de Standford, ha dedicado gran parte de su investigación a intentar definir este concepto. Para ello, ha tenido en cuenta la opinión de los individuos sobre sus propias capacidades y la posibilidad de cambiarlas o perfeccionarlas. En su libro, *Mindset: The new psychology of success* (2006) compara a aquellas personas que piensan que las capacidades son algo innato - algo que viene “de serie” y que, por tanto, no puede modificarse- con aquellas otras que consideran que siempre se pueden perfeccionar las capacidades que uno tiene, adquirir otras nuevas y aprender de los errores. Las primeras serían personas con una *mentalidad fija*; las segundas tendrían, lo que Dweck ha llamado, una *mentalidad de crecimiento*. Ambas mentalidades sustentan su teoría sobre la relación entre la forma de desarrollar el conocimiento y el éxito o fracaso en la superación de nuevos retos. A continuación se desarrolla un poco más en qué consisten los dos tipos de mentalidad de los que habla Dweck:

- Mentalidad fija: se basa en la creencia de que las cualidades, como el talento o la inteligencia, son estáticas y no se puede hacer nada por cambiarlas. Las personas con esta mentalidad pasan la mayoría de su tiempo midiendo su inteligencia en lugar de desarrollarla. Además, suelen pensar que el talento es sinónimo de éxito (aún sin realizar ningún esfuerzo para conseguir los objetivos propuestos). Desde esta perspectiva, si el individuo no logra triunfar en cierta actividad, significa que no es bueno en ella y debe retirarse o intentar algo diferente. El fracaso es inmediatamente interpretado como incapacidad, mientras que el resultado positivo rápido es considerado la mejor prueba de talento. La persona con estas ideas se ve siempre forzada a encajar en unos estándares que pueden no ajustarse a sus necesidades y tiende a sentirse decepcionada cuando las cosas no van bien. Finalmente, por miedo a equivocarse, prefiere dejar de intentar conseguir aquello que se propone.

- Mentalidad de crecimiento: se basa en la creencia de que las cualidades que el individuo posee pueden desarrollarse a través del esfuerzo. Las personas con esta mentalidad entienden que su inteligencia y talento son solo un punto de partida en su desarrollo personal. Cuando fracasan en la consecución de sus metas, no se dan por vencidas. Son capaces de analizar los errores, aprender de ellos y reconducir su actividad. Además, suelen tomar las dificultades como retos o como parte normal del proceso de aprendizaje; no como obstáculos insalvables que lo interrumpen. En este sentido, los fallos no son interpretados como una derrota, sino como un desafío.

La Neurociencia, la Neuropsicología y la Pedagogía se han servido de la mentalidad de crecimiento para hablar de las competencias que son capaces de desarrollar los aprendientes cuando los profesores consiguen influir en su manera de pensar (Gamo, 2012). De hecho, una de las mayores reivindicaciones de la neurociencia es la *naturaleza plástica* de nuestro cerebro, que nos permite ser disruptivos y aprender en nuevos contextos.

Conocer que nuestro cerebro es plástico, que podemos generar nuevas neuronas o que la inteligencia es una capacidad maleable constituye una puerta abierta a la esperanza porque permite desarrollar lo que Carol Dweck llama mentalidad de crecimiento, aquella que nos permite afrontar mejor los retos al creer que nuestras habilidades personales pueden desarrollarse. La mejora siempre es posible. (Guillén, J. C., 2017: 40)

En el mundo de los negocios, también las grandes empresas se han aprovechado de este concepto para definir el perfil de los trabajadores con más éxito¹⁵. Finalmente, muchos han señalado la estrecha relación que existe entre la mentalidad de crecimiento y el carácter emprendedor de una persona. Así lo ha defendido Marta Graño, especialista en Economía de la Educación, en su libro *¡Vamos!* (2017).

Como afirma J. R. Gamo (2012), la mentalidad de crecimiento es el tipo de mentalidad que los profesores deben tener y deben saber transmitir a sus alumnos. No obstante, se trata de una característica tanto más necesaria para el profesor de lenguas online que

¹⁵ Amancio Ortega o Juan Roig son dos de los empresarios que más suelen citarse.

busca desarrollarse competentemente en su profesión. El contexto en el que él se desenvuelve suele ser un contexto de cambio constante, de *adaptación* completa (a los avances tecnológicos; a un horario irregular; a otras actividades que no son - tradicionalmente- propias de la docencia; a las demandas de mercado; etc.). Como veremos más adelante, la decisión misma de convertirse en profesor de lenguas online, suele estar motivada por la necesidad de cambiar sus condiciones laborales en un entorno hostil y comenzar a autogestionarse. Sólo una persona con mentalidad de crecimiento puede llevar esta decisión a término sin abandonar durante el proceso.

2.3.6. Carácter emprendedor

El *emprendimiento* es un concepto que se ha puesto muy de moda en los últimos años. Los medios nos incitan continuamente a convertirnos en *emprendedores*; a crear una empresa propia... Sin embargo, el término “emprendedor” no se identifica por completo con el hecho de ser un *empresario*.

El sentido originario de “emprender” deriva del latín “coger” o “tomar” y se aplicaba normalmente a los aventureros. En 1732, el *Diccionario de Autoridades* definió este término como “la persona que emprende y se determina a hacer y ejecutar, con resolución y empeño, alguna operación considerable y ardua” (citado en Arroyo Vázquez, 2016: 25). No es hasta 1821 cuando se asocia por primera vez la figura del emprendedor con la del empresario. En este momento, Jean-Baptiste Say define al emprendedor como “el que dirige una empresa, especialmente un contratista, actuando como intermediario entre capital y trabajo” (p. 26). Aunque esta idea llega hasta nuestros días, fue discutida ya a mediados del siglo XX. Por entonces, se comenzó a pensar que lo más importante para el crecimiento económico desde el punto de vista del emprendimiento no es el hecho de dirigir una empresa, sino “las *habilidades y la propensión a generar innovaciones* del emprendedor” (p.27). A partir de ahí se desarrollan tres corrientes de pensamiento: la económica, la socio-psicológica y la comportamental.¹⁶

¹⁶ Arroyo Vázquez (2016) desarrolla estas tres corrientes pormenorizadamente en el Capítulo 2 de su tesis doctoral.

El resultado es una falta de acuerdo sobre qué es exactamente el emprendimiento; algo que a su vez conduce a una divergencia entre la conceptualización teórica y la práctica¹⁷.

Debemos partir de un hecho que Gartner (1985) y Carland et al. (1988) ponen de manifiesto y que consiste en que no encontramos en la literatura un consenso claro sobre el término emprendimiento, bien sea por las diferentes corrientes y perspectivas desde las que se estudia, como por la falta de consenso en algunos aspectos de la conceptualización del término. (Arroyo Vázquez, 2016:24)

En su investigación, Vázquez presta una especial atención a la diferencia entre “emprendedor” y “empresario”. Mientras el primero posee *habilidades emprendedoras*, el segundo solo posee *habilidades de gestión empresarial* (y es promotor de una empresa). Sin embargo, es posible que ambos perfiles se den en un individuo al mismo tiempo.

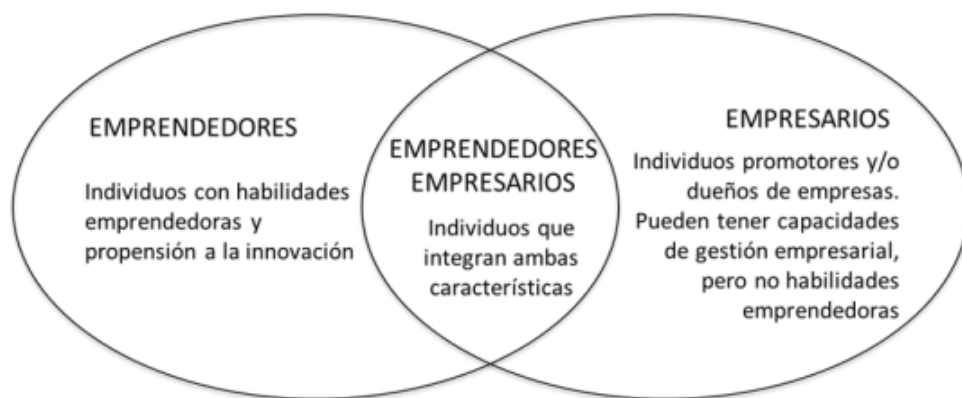


Figura 4. Emprendedores vs. Empresarios (tomada de Arroyo Vázquez, 2016:113)

Ar de
empre gen
las ide

I tan
nuevas oportunidades y/o se ponen en marcha acciones encaminadas a detectar oportunidades y/o generar nuevas actividades innovadoras, ya sean empresas, productos, procesos, formas de comercialización o formas de gestión, pudiendo asumir para ello riesgos controlados en situación de incertidumbre. Nuestro

¹⁷ La mayoría de los análisis empíricos sobre el emprendimiento están basados en datos de la creación de empresas y el autoempleo. Según Vázquez, estos resultados no pueden ser concluyentes en relación con “el emprendimiento como motor del cambio” porque emprender no es lo mismo que crear una empresa; más bien se trata de aplicar ciertas habilidades y saber adaptarse. (p. 27)

concepto de emprendimiento muestra una visión amplia (Arroyo Vázquez, 2016: 113).

En nuestro caso, esta definición se extiende a la actividad del profesor de lenguas online, que es capaz de “detectar nuevas oportunidades” en los problemas que se le presentan. Del mismo modo, es capaz de “generar actividades innovadoras” que le permitan superarlos. Finalmente, “asume los riesgos” que supone llevar a cabo sus ideas para obtener el resultado esperado. En la siguiente imagen se refleja su carácter emprendedor mediante algunos ejemplos sencillos:

Detecta nuevas oportunidades en los problemas	Genera actividades innovadoras	Asume riesgos en situaciones de incertidumbre
ENTORNO LABORAL HOSTIL	REALIZA LA TRANSICIÓN AL ONLINE (AUTOGESTIÓN Y + SUELDO)	ACEPTA CREAR UNA WEB, PROMOCIONARSE, ETC.
DISTANCIA PSICOLÓGICA	PIENSA EN ACTIVIDADES QUE TRABAJEN LA EDUCACIÓN EMOCIONAL	LAS APLICA EN LA CLASE Y COMPRUEBA SI FUNCIONAN O NO
HORARIOS QUE NO SE AJUSTAN A LOS DE SUS ESTUDIANTES	PLANIFICA SU ACTIVIDAD DOCENTE CONFORME A LA DEMANDA DE SUS ALUMNOS	COMPRUEBA SI SU PLANIFICACIÓN ES EFICAZ MEDIANTE ENSAYO Y ERROR
 CLASES, EN SU MAYORÍA, ONE-TO-ONE	DESCARTA LAS ACTIVIDADES GRUPALES Y CREA NUEVOS MATERIALES PARA DINAMIZAR LA CLASE, ADAPTADOS A SU ALUMNO	DECIDE VENDER ESOS MATERIALES EN UNA TIENDA ONLINE Y AFRONTAR UN NUEVO PROYECTO

Figura 5. Ejemplos del carácter emprendedor del profesor de lenguas online.

En mi experiencia como profesor de lenguas online (Perdrix Forts, 2010; Villanueva Roa, 2010 o Area Moreira, 2015). Muchas de ellas describen con detalle las funciones que este lleva a cabo, pero solo se centran en su actividad propiamente docente¹⁸. ¿Qué hay de todo lo demás?

¹⁸ Nos referimos a la figura multifacética del profesor como creador de materiales, instructor, guía, motivador, evaluador, “filtrador” de contenidos, etc.

¿Qué sucede con aquellas funciones que no tienen que ver estrictamente con la didáctica de lenguas?

Cuando el profesor online es también emprendedor- lo que ocurre en la mayoría de los casos-, su actividad se diversifica. En este sentido, el profesor se convierte en una persona polifacética, capaz de diseñar una web, de dirigir un negocio, de promocionar un producto, etc. Por esta razón, cada vez son más los profesores online que reivindican en las redes los muchos “sombreros” que deben ponerse cuando se sientan detrás de la pantalla (*coach, community manager, influencer, podcaster, diseñador gráfico, gerente de ventas, etc.*)¹⁹. Para ejercer su profesión adecuadamente, no basta con “dar clase”; hay que tener al mismo tiempo, un conocimiento –fundamentalmente- práctico de muchas otras cosas. Así, cuando hablemos de *diversificación* en este contexto, nos estaremos refiriendo a todas aquellas otras funciones que desarrolla el profesor de lenguas online y que además no se suelen relacionar con su labor docente. Por otro lado, cuando hablemos de *especialización*, no solo tendremos en cuenta el ámbito específico en el que tal o cual profesor se haya capacitado (ELE para niños, preparador del DELE, formador de formadores, etc.). Entendemos la *especialización* como un rasgo definitorio del profesor de lenguas online frente al profesor que trabaja en el aula, ya que solo por el hecho de serlo, debe saber desenvolverse digitalmente y adquirir conocimientos sobre *marketing*, SEO, nichos de mercado, grabación y edición, etc.

Hasta este momento -y pese a la gran importancia que está cobrando la enseñanza online en el aprendizaje de lenguas- no hay estudios que relacionen las funciones del profesor de lenguas online con las del emprendedor (ni siquiera si hablamos de profesores online en general). Esto justifica la necesidad del presente trabajo dentro del marco de la investigación académica.

¹⁹ En las Conferencias de Profesores Online 2019 se celebraron numerosas tertulias. En la segunda de ellas, se reflexionó acerca de la labor del profesor online, como docente y como emprendedor. Los comentarios al respecto se pueden escuchar a partir del minuto dos en el podcast de S. Delgado Peña: <https://conmovimiento.com/como-organizarse-tertulias-profes-idiomas-online/?fbclid=IwAR0-fhMCKD4YkX7Hgsy2SMphf-gzp-bF2QbkWH1uIuq10R91hIwOPD0GyoI>

3. MARCO METODOLÓGICO

Una vez han sido delimitados los conceptos expuestos en el marco teórico, nos disponemos a explicar brevemente el procedimiento que se ha seguido al aplicarlos en el desarrollo de los contenidos.

En el transcurso de esta investigación, primero se han analizado cuáles son las nuevas condiciones laborales que promueven la transición del profesor en el aula al entorno virtual. Para ello, se han valorado los resultados de una encuesta sobre las dificultades a las que se enfrentan. En segundo lugar, se han establecido los requisitos que deben cumplir los profesores online para tener éxito, atendiendo, sobre todo, al tipo de mentalidad que manifiestan y a la formación que deben desarrollar. Acto seguido, se ha examinado la actividad que desarrolla el profesor de lenguas online desde tres perspectivas: la docente, la no docente y la comunitaria; refiriéndonos en este último caso al trabajo que la comunidad de profesores online desarrolla en conjunto.

Toda esta exposición, más teórica, ha dado paso a la elaboración de una guía práctica para el nuevo docente de lenguas online cuyo objetivo es orientarle en las primeras etapas de su desarrollo profesional.

4. DESARROLLO

El presente apartado se desarrolla siguiendo el esquema que aparece más abajo. En primer lugar, se analizan los motivos principales por los que un profesor de lenguas tradicional decide convertirse en profesor online. Acto seguido se exponen los requisitos necesarios para ello: el tipo de mentalidad y la formación específica que debe alcanzar.

Posteriormente, se describe cómo es el trabajo del profesor de lenguas online desde varias perspectivas. En relación con su labor docente, se discute la forma en la que este debe comportarse; también se atiende a la metodología que aplica y al medio que utiliza para impartir sus clases. En relación con su labor no docente, se señalan aquellas actividades que el profesor también lleva a cabo a pesar de ser más características de otras profesiones. Finalmente se hace referencia a la colaboración activa entre

profesores online como forma de combatir el aislamiento que podría suponer trabajar desde casa.

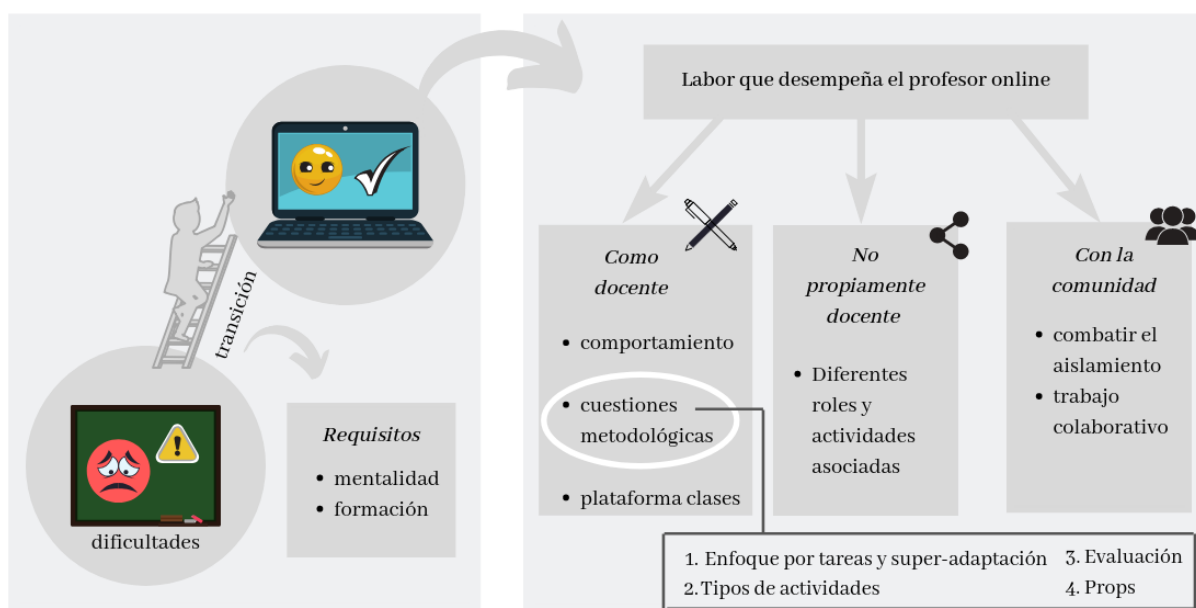


Figura 6. Esquema organizativo para el desarrollo de los contenidos.

4.1. Dificultades del nuevo profesor de lenguas en su entorno laboral

En el marco de esta investigación se ha llevado a cabo una encuesta que permite determinar cuáles son las razones principales que conducen al profesor de lenguas en el aula a querer convertirse en profesor online. La encuesta ha sido creada con Google Formularios y difundida en un grupo cerrado de Facebook para profesores de lenguas online. El número de encuestados asciende a un total de 46 (entre los que se encuentran, tanto profesores que ya ejercen online, como profesores que han decidido intentarlo recientemente). En todos los casos, los informantes se han visto obligados a sopesar las ventajas que ofrece la enseñanza online frente a la enseñanza en el aula y han tenido que tomar una decisión al respecto.

La encuesta se compone de 15 afirmaciones relacionadas con los aspectos más problemáticos de dedicarse a la enseñanza en el aula: sueldo, condiciones laborales, distancia y tiempo empleado en llegar al trabajo, horarios, metodología del centro y circunstancias personales. Cada uno de los informantes ha reaccionado a dichas afirmaciones en un índice del 1 al 4, en función del grado de consideración en el que las haya tenido a la hora de decidir convertirse en profesor de lenguas online:

1= no lo he considerado

2= lo he considerado un poco

3= lo he considerado bastante

4= ha sido una de las razones principales por las que he decidido convertirme en profesor online/ estoy sopesándolo

A continuación aparece una tabla en la que se relaciona el índice de preguntas de la encuesta con el tema al que se refiere cada una de ellas:

Nº	Pregunta	Tema considerado
1	El sueldo (en una academia/en la institución que trabajo) es precario.	Salario recibido
2	La cantidad de horas que trabajo no se corresponde con la cantidad de horas que cobro.	Salario recibido
3	La cantidad de horas que trabajo no se corresponde con la cantidad de horas que estoy dado de alta.	Condiciones laborales (cotización)
4	La academia o institución solo me ofrece un contrato temporal (dependiendo de la demanda o estación) o de media jornada.	Condiciones laborales (estabilidad temporal)
5	Los horarios de trabajo no se adaptan bien a mis necesidades/ no son compatibles con mis otros deberes	Horarios (incompatibilidad)
6	Los horarios son muy exigentes y no tengo tiempo para preparar bien las clases.	Horarios (exigencia)
7	Los centros en los que puedo trabajar están lejos de mi casa y pierdo mucho tiempo en ir y volver.	Distancia y tiempo de desplazamiento
8	Gasto mucho en transporte para llegar a mi trabajo.	Gasto de desplazamiento

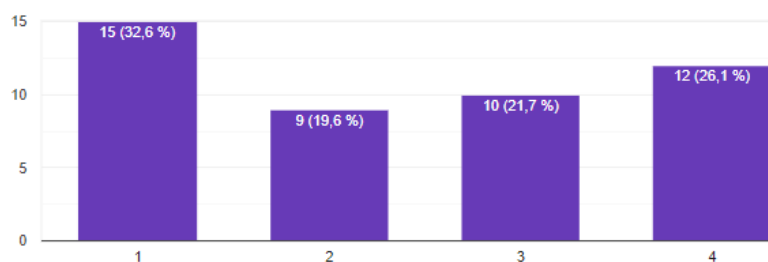
9	Estoy obligado a cambiar de ciudad o país para poder trabajar en lo mío.	Distancia y necesidad de mudanza
10	El centro donde trabajo sigue una metodología de enseñanza de segundas lenguas con la que no estoy de acuerdo.	Metodología y funcionamiento del centro de enseñanza de lenguas
11	No me permiten crear mis propios materiales ni me dejan ir más allá de lo estipulado.	Metodología y funcionamiento del centro de enseñanza de lenguas
12	No tengo la posibilidad de elegir a mis alumnos (edad, procedencia, intereses).	Funcionamiento del centro (grupos asignados)
13	El número de alumnos a los que doy clase en cada grupo es demasiado elevado.	Funcionamiento del centro (grupos asignados)
14	Como profesor en el aula, no puedo vivir en diferentes lugares cuando yo decida cambiar; tampoco viajar o asistir a encuentros.	Imposibilidad de movimiento
15	Mi situación personal (familiar, salud, etc.) no me permite trabajar en el aula.	Circunstancias personales

Tabla 1. Relación de temas y preguntas de la encuesta

Todos los gráficos generados en la encuesta pueden verse en el Anexo II. La extensión de este trabajo no permite detenerse con detalle en todos los datos recabados, pero sí analizar los resultados. En la mayoría de los casos, las opiniones están muy divididas y no hay una diferencia demasiado significativa en los porcentajes de las respuestas.

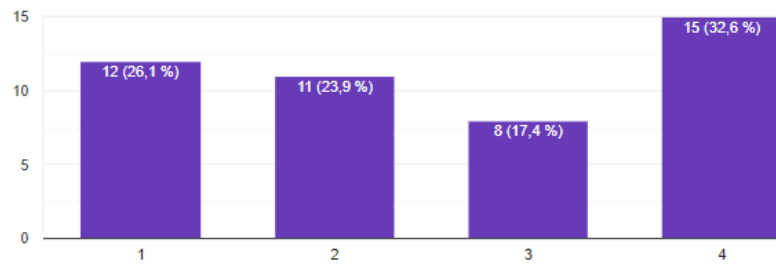
La cantidad de horas que trabajo no se corresponde con la cantidad de horas que estoy dado de alta

46 respuestas



No tengo la posibilidad de elegir a mis alumnos (edad, procedencia, intereses)

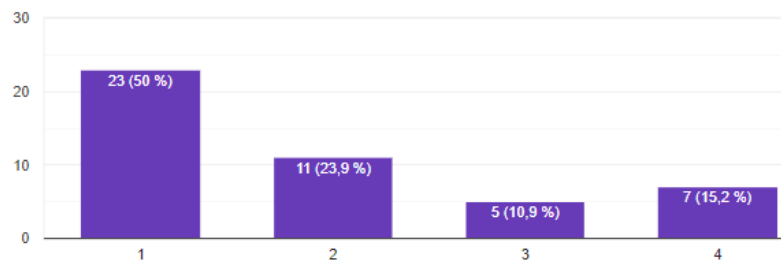
46 respuestas



En otros casos, sin embargo, se aprecian mayores coincidencias en las valoraciones, aunque no haya una respuesta unánime para ninguna de las preguntas.

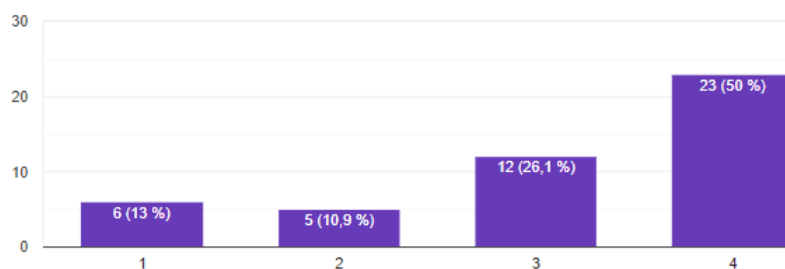
El número de alumnos a los que doy clase en cada grupo es demasiado elevado

46 respuestas



Como profesor presencial, no puedo vivir en diferentes lugares cuando yo decida cambiar; tampoco viajar o asistir a encuentros

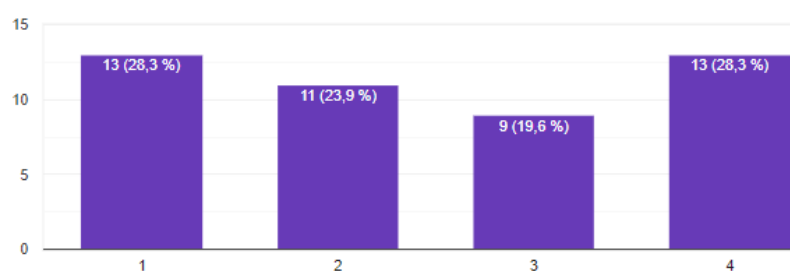
46 respuestas



De hecho, resulta llamativo que en algunas de esas preguntas, las opiniones estén divididas –más o menos- a partes iguales entre los que piensan que es uno de los motivos principales de su “transición” y los que ni siquiera lo han tenido en cuenta.

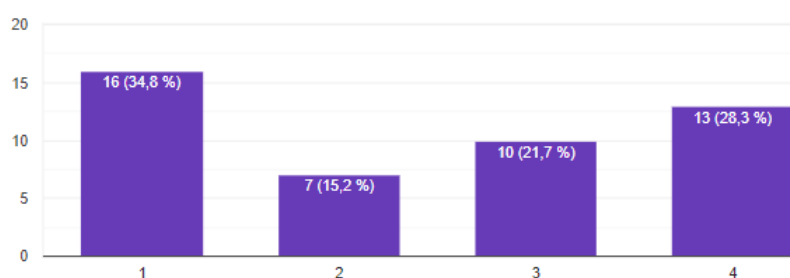
Los centros en los que puedo trabajar están lejos de mi casa y pierdo mucho tiempo en ir y volver

46 respuestas



Estoy obligado cambiar de ciudad/ país para poder trabajar en lo mío

46 respuestas



En el Anexo II aparece una tabla en la que se han resumido los datos de todos los gráficos. Gracias a ella, ha sido más sencillo comparar los resultados y llegar a las siguientes conclusiones:

- a) Algunos de los problemas que supone trabajar como profesor de lenguas en el aula son más determinantes que otros a la hora de convertirse en profesor online. Para los profesores encuestados, los dos problemas más importantes han sido²⁰:

²⁰ Ambos problemas han sido valorados con un 4 por más del 40% de profesores

- *“El sueldo (en una academia/en la institución que trabajo) es precario.”*

El sueldo que se gana trabajando como profesor de lenguas en el aula suele ser bajo. La mayoría de profesores de ELE no trabajan en institutos o colegios, sino en academias y centros de lenguas privados. En estos casos, suelen cobrar por horas –con suerte- dependiendo del Convenio Colectivo de Enseñanza y Formación no Reglada. Mientras que un profesor de español en una academia puede ganar entre 6 y 10 euros la hora, el profesor online puede decidir cuánto cobra. Sus clases cuestan normalmente entre 15 y 30 euros la hora.

- *“Como profesor presencial, no puedo vivir en diferentes lugares cuando yo decida cambiar; tampoco viajar o asistir a encuentros.”*

Los horarios predeterminados y el lugar donde se encuentra la institución en la que el profesor trabaja, afectan a su movilidad. Mientras que siendo profesor online, se puede dar clases desde cualquier lugar del mundo y decidir en qué momento se hace -cuántos días a la semana y cuántas horas al día se trabaja-, la opción en el aula obliga a permanecer cerca del lugar de trabajo. Algunos encuestados han señalado que la necesidad de pagar un alquiler es un problema colateral en estos casos. En resumen, al profesor online le basta con tener una buena conexión. También puede vivir donde desee, asistir a encuentros formativos y gestionar sus propios horarios de trabajo. Este tipo de libertad es un motivo prioritario para los que deciden ponerse detrás de la pantalla.

b) Otros de los problemas que se han tenido más en cuenta a la hora de convertirse en profesor online han sido²¹:

- *La cantidad de horas que trabajo no se corresponde con la cantidad de horas que cobro.*

Como ocurre en muchos otros casos, la cantidad de horas que el profesor de ELE trabaja no se ve reflejada en su sueldo por motivos como los siguientes:

²¹ Estos cuatro problemas han sido valorados con un 4 por más del 30% de profesores

- a) No se contempla el tiempo que pasa planificando y preparando cursos sin la orientación del centro.
- b) No se le pagan las horas extra.
- c) Solo se le pagan las horas en las que da clase, pero no el tiempo de descanso entre ellas, el de las evaluaciones que realiza, el de las publicaciones que escribe para el blog de la escuela, las excursiones culturales con los alumnos, etc.

- *La academia o institución solo me ofrece un contrato temporal (dependiendo de la demanda o estación) o de media jornada.*

El tiempo que trabajan los profesores en las academias o centros de enseñanza de lenguas privados suele regularse a través de un contrato de obras y servicios, que se prolonga durante el periodo en el que hay más demanda de cursos. Esto significa que los contratos son temporales y no ofrecen ningún tipo de *estabilidad*²². En este sentido, también influyen los contratos de media jornada, que obligan al profesor a pensar si no sería mejor conseguir otro tipo de empleo con el que pudiese cotizar más horas y ganar más dinero.

- *Los horarios de trabajo no se adaptan bien a mis necesidades/ no son compatibles con mis otros deberes.*

Independientemente del tipo de jornada laboral -parcial o completa-, el profesor de lenguas suele trabajar a turno partido y solo los días que más interesen a la empresa, pudiendo ser en fin de semana. Por este motivo, es muy difícil que pueda compatibilizar su horario con el de las personas que lo rodean, llevar a cabo otro tipo de actividades e, incluso, conseguir un segundo trabajo para ganar más dinero.

- *No tengo la posibilidad de elegir a mis alumnos (edad, procedencia, intereses).*

²² Normalmente, se trabaja solo en vacaciones y en las temporadas de primavera o verano.

El profesor online *que trabaja para sí mismo* o en una plataforma masiva de enseñanza de lenguas, se enfoca sobre un nicho de mercado concreto y puede decidir la tipología de alumnos a los que va a dar clase.²³ Los alumnos suelen elegirlo en función de su perfil y la información que usa para publicitarse. Los profesores de aula, en cambio, no tienen esa capacidad de decisión. Los grupos a los que dan clase están predeterminados por la empresa para la que trabajan.

c) Según los resultados de la encuesta, hay ciertos problemas que no influyen demasiado sobre la decisión de convertirse en profesor online:

- *Gasto mucho en transporte para llegar a mi trabajo.*

No parece ser un motivo muy influyente para más del 64% de los encuestados, que prefieren dar prioridad al resto de dificultades que ya se han comentado.

- *El número de alumnos a los que doy clase en cada grupo es demasiado elevado.*

Según los resultados de la encuesta, es el factor menos relevante. Y es que, aunque las aulas de un colegio o un instituto puedan verse masificadas, como se ha dicho anteriormente, la mayoría de los profesores de lenguas trabajan para una academia de lenguas. La estrategia de mercado de este tipo de centros suele consistir en vender cursos con un enfoque comunicativo y un número reducido de estudiantes. Por este motivo, el número de alumnos puede ser un problema menor.

- *Mi situación personal (familiar, salud, etc.) no me permite trabajar de forma presencial.*

Las opiniones están muy divididas con respecto a esta cuestión. Para la mayoría de los profesores, las cargas familiares o los problemas de salud no

²³ El profesor de lenguas que trabaja para sí mismo, suele tener un carácter emprendedor. Elabora su perfil y promociona sus servicios. Sin embargo, también puede darse el caso en el que el profesor trabaje directamente para una empresa de enseñanza de lenguas online y los alumnos a los que dé clase le lleguen por imposición, de la misma manera que le llegan al profesor en el aula.

son un impedimento a la hora de ejercer en un aula. Sin embargo, aproximadamente el 34% de los profesores ha afirmado que se trata de una razón de peso al decidir ejercer de forma online.²⁴

En la encuesta se recoge una última pregunta optativa, la número 16, donde se pide a los informantes que escriban otros motivos que consideren importantes a la hora de ser profesores online. Aunque algunos han aportado ideas nuevas, muchos de ellos han incidido en cuestiones que ya se recogían en las preguntas previas. En total, se han obtenido 25 respuestas relacionadas con los siguientes aspectos de la enseñanza online:

- Es un sector innovador con grandes oportunidades laborales; es el futuro de la enseñanza de lenguas.
- Es menos monótona que la enseñanza en una academia (mismo manual, mismo contenido, mismo tipo de alumnos en cada nuevo curso, etc.)
- Permite trabajar desde casa y no implica pagar un alquiler (ya sea para vivir o para mantener una academia).
- Permite seguir un camino metodológico propio, emplear los materiales más convenientes en cada ocasión y adaptarse mejor a las necesidades de los alumnos.
- Permite tener una mayor flexibilidad en todos los aspectos (sueldo, horarios, etc.) y ser más independiente.
- Permite desarrollar un comportamiento más autónomo (tanto en el profesor, como en los alumnos).
- Permite trabajar con alumnos que tienen una gran motivación por aprender la lengua.
- Evita pasar por el largo proceso burocrático de conseguir una plaza en un centro público.

Podemos concluir, por tanto, que los motivos relacionados con el salario y las condiciones laborales, acompañados de la imposibilidad de movimiento y autorregulación, son las causas principales que promueven la “transición” del profesor

²⁴ La encuesta no permite precisar si han valorado este factor teniendo en cuenta la situación que viven actualmente o si lo han hecho pensando en su futuro laboral (para evitar los problemas que puedan surgirles más adelante).

de lenguas. A estas debe sumarse la creciente demanda de los alumnos en un entorno de enseñanza cada vez más digitalizado.

4.2. Transición o paso de la enseñanza presencial>online

Como apuntábamos al principio de este trabajo, el profesor de lenguas no puede escapar de las continuas innovaciones tecnológicas que se están produciendo en la enseñanza; pues no hay “nada más nocivo para el futuro profesional de un docente que negar la necesidad del cambio” (Luna, 2012: 19). Las innovaciones, unidas a las dificultades laborales que acabamos de ver, hacen que muchos profesores vean la “transición” a la enseñanza online con buenos ojos. Sin embargo, no todos los que deciden convertirse en profesores online, alcanzan el éxito que esperaban. Quienes lo hacen, deben ser conscientes de que será necesario ampliar sus competencias digitales y actualizar continuamente su formación; quienes, además, inician el camino como autónomos –con su propia marca personal- suelen mostrar una mentalidad muy similar entre sí.

4.2.1. Mentalidad que suelen manifestar los profesores online

Los profesores de lenguas online tienen dos opciones: trabajar en una empresa o trabajar para sí mismos, como *autónomos*²⁵. En el primero de los casos, el profesor no deja de estar amparado por la metodología, los horarios y el funcionamiento general de la empresa. Aunque pueda tratarse de una persona con *autonomía*²⁶, *carácter emprendedor* y *mentalidad de crecimiento*, no tiene necesariamente que ser así (pues su empresa ya le facilita los estudiantes, el material, la promoción, etc.). Para los profesores autónomos, sin embargo, estos tres factores se convierten en los condicionantes de su éxito. Sin ellos, le sería muy difícil autogestionarse, mostrar resiliencia y sobreponerse a las adversidades de dirigir su propio negocio, encontrar en ellas nuevas oportunidades y adaptarse a las necesidades de su mercado de alumnos.

²⁵ Aquí, “autónomos” tiene que ver con el tipo de condición laboral de los profesores.

²⁶ En este caso, “autonomía” se refiere a la capacidad del profesor online para gestionar su propia enseñanza y aprendizaje.

A continuación aparecen algunos ejemplos de actividades que el profesor online no podría desarrollar por sí mismo si no fuese alguien con las características mencionadas:

- La adquisición de nuevas competencias tecnológicas como remedio para la falta de formación digital.
- La implementación de nuevos conocimientos en marketing como forma de promoción y como estrategia para conseguir alumnos.
- La proyección de un negocio online asociado a su actividad docente -como puede ser la venta de materiales propios u otros productos online- para generar una fuente extra de ingresos.
- La adaptación al sistema de clases *one-to-one* y a los intereses de sus propios alumnos para generar programas de aprendizaje personalizados.
- La asunción de nuevos retos formativos que le permitan expandir su conocimiento práctico en diferentes disciplinas para mejorar las clases.
- El uso de uno o varios métodos de organización y gestión del tiempo (Google Calendar, Evernote, Todoist, etc.).

4.2.2. Aumento de su formación/*Scaffolding*

Suponemos que todo profesor debe tener la formación propia de su materia, además de la formación didáctica y metodológica que le permita enseñarla. Sin embargo, el profesor online debe expandir esos conocimientos, sobre todo en lo que se refiere a sus competencias digitales. La disrupción es una constante en el avance tecnológico y requiere de una adaptación igualmente constante. La única manera de conseguirlo es mediante la *formación continua* del profesor: si quiere vivir de su negocio online, *necesita actualizarse*; de lo contrario, no obtendrá ningún beneficio con su trabajo.

A diferencia del profesor online, el profesor de aula -con un puesto fijo- puede permitirse impartir sus clases de la misma manera que lo hacía al inicio de su carrera. Esto se debe, principalmente, a que su sueldo no depende directamente ni de su eficacia como profesor, ni de su capacidad de innovación. En este sentido, la distinción entre el *profesor en el aula* y el *profesor online* reside en que la adaptación a las nuevas formas es una necesidad para el segundo de ellos.

Dicha distinción está relacionada con la reflexión de Richards y Rodgers (1996) acerca de la “continuidad del recitado” del profesor. Según ambos autores, los *profesores más experimentados* no tienen por qué ser aquellos con una mayor capacidad de adaptación; más bien lo opuesto: suelen sentirse cómodos con los métodos consabidos y siguen reproduciendo sus clases igual que siempre. Mientras tanto, los profesores novatos -al igual que los profesores online-, están continuamente a prueba, en busca de una mejor adecuación al contexto:

Parece ser que una mayor experiencia no conduce a una mayor capacidad de adaptación en nuestras creencias, y por lo tanto al abandono de unos principios pedagógicos bien arraigados. En realidad, sucede exactamente lo contrario. Cuanta más experiencia tengamos, más nos agarramos a nuestros principios “de base” y menos conscientes somos de ello. (Richards y Rodgers, 1996, citado en Delgado Costa 2016: 154)

A esta idea se añade el hecho de que un profesor de aula no puede comenzar a impartir clases online y pretender que sus métodos de enseñanza anteriores sean infalibles. Como advierten Figueiredo y Paschmann en *Contexto y Remix: Dos Nuevos Desafíos del Social Media Marketing* (2012: 34), “la situacionalidad es como se logra que las experiencias para cada cliente –alumno- sean positivas, valiosas y memorables”, pues la práctica docente requiere de una “resignificación en línea con lo que significa para los usuarios”.

En definitiva, el profesor de lenguas online debe *equiparse* con los conocimientos necesarios para desempeñar sus funciones a través de la pantalla de la mejor manera posible. Así, cuando hablamos de *scaffolding*, nos referimos a todo ese conjunto de teorías, actividades, estrategias y herramientas que emplea para desarrollar sus propias competencias y favorecer el aprendizaje del alumno.

El profesor de lenguas online construye su *scaffolding* en la medida en la que se especializa e incorpora nuevos elementos a su *Personal Learning Environment (PLE)*. Durante el proceso, suele servirse de lo siguiente:

- La lista de competencias descritas en el *Marco Común de Competencia Digital Docente* (INTEF, 2017) y en el documento de *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* (Cervantes, I. 2012).
- Los cursos de formación complementaria -tanto online como en el aula- que ofrecen multitud de instituciones, incluyendo los MOOCs. Aunque pueden ser de lo más variados, estos cursos suelen estar relacionados con la propia enseñanza de la L2 (Instituto Cervantes) o con la enseñanza de lenguas online (ELE Internacional). También son muy frecuentes los cursos enfocados a Marketing, SEO, desarrollo de competencias digitales o control de alguna herramienta específica (en Coursera o Domestika).
- El uso de todo tipo de recursos o herramientas que faciliten la creación de materiales²⁷, la gestión del trabajo, la organización de los contenidos o la interacción con otros profesores y alumnos. En este grupo se incluyen los elementos de la clasificación de herramientas tecnológicas de los que habla Soares en su tesis (2017): Sistemas LMS (Moodle); sistemas de comunicación sincrónica textual y audiovisual (Skype o Zoom); repositorios de contenidos audiovisuales (YouTube, RRSS); plataformas de escritura colaborativa (Docs, Drive). No obstante, el número de herramientas digitales que pueden facilitar las tareas del profesor es ilimitado. Hablar de todas ellas sería materia de un estudio más extenso. Lo que sí se puede es llamar la atención sobre algunas características que tienen en común:
 - Son intuitivas e interactivas.
 - Son compatibles y, preferentemente, gratuitas.
 - Permiten aplicar diferentes metodologías y se adaptan a distintos estilos de aprendizaje.
 - Pueden integrar métodos de evaluación o ser empleadas como tal.

²⁷ Con herramientas como LearningApps o Educaplay, se crean juegos adaptados al contenido; con Quizlet, es posible generar listas de vocabulario interactivas; con Canva, se pueden elaborar infografías; etc.

Si quieres innovar y llevar a la práctica esta metodología, con aulaPlaneta puedes hacerlo de manera muy sencilla. Además, te presentamos otras 40 herramientas para darle la vuelta a tu clase



Figura 7. Infografía-recopilación de herramientas para optimizar las clases online.

Extraída de: <https://www.symbaloo.com/home/mix/13ePOOLMI2>

- La webgrafía y bibliografía disponible, así como las revistas y blogs especializados.²⁸
- Los eventos específicos promovidos por las instituciones de enseñanza de L2, las aceleradoras de empresa, las editoriales, etc. Se incluyen aquí jornadas, congresos (ASELE) y webinarios.²⁹

En resumidas cuentas, el profesor online convierte su formación permanente en una estrategia para su desarrollo profesional, especialización teórica y diversificación de funciones.

El docente que haga uso de la educación online para su propia capacitación, tendrá la posibilidad de descubrir un nuevo y ventajoso modo para su propio desarrollo

²⁸ Toda esta información útil para el profesor de ELE ha sido recopilada y clasificada en el siguiente webmix de Symbaloo: <https://www.symbaloo.com/home/mix/13ePOOKKei>. También está disponible en la Guía práctica del Anexo IV.

²⁹ Como en el caso anterior, la información relacionada con los eventos aparecerá en la Guía práctica del Anexo IV.

profesional y, además, perderá el entendible miedo de poner en práctica con sus alumnos nuevas técnicas y herramientas. (Luna, 2012:19)

4.3. Labor como docente

Enseñar online no es exactamente lo mismo que enseñar en el aula con la excepción de estar detrás de una pantalla. A la hora de desempeñar su labor docente, el profesor de lenguas debe ser consciente de ello y actuar en consecuencia. De lo contrario, sus clases se verían afectadas y comenzaría a perder alumnos.

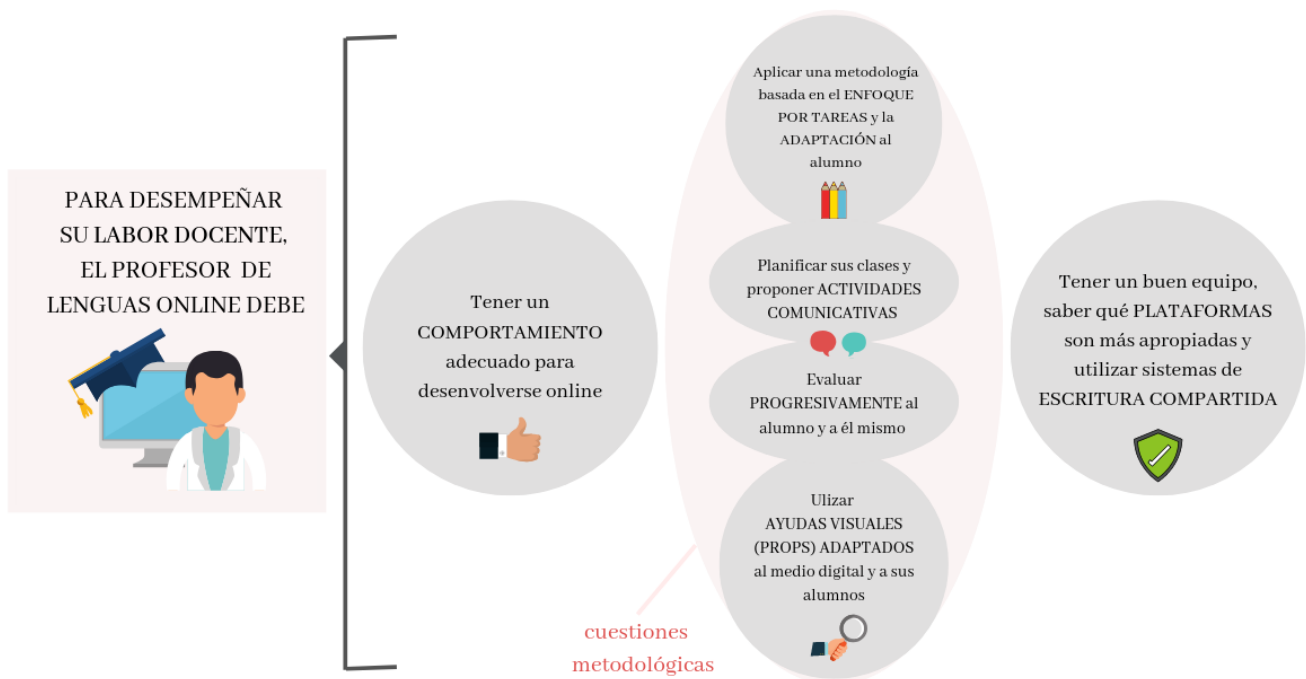


Figura 8. Aspectos relacionados con la labor docente del profesor de lenguas online. Particularidades

4.3.1. Profesorés o teacherese

Cuando hablamos de “profesorés” o de “teacherese” nos referimos al “tipo de lenguaje que hablan los profesores”, es decir, a cómo se desenvuelven en la clase y a la actitud que manifiestan. La forma en la que deben comportarse los profesores de lenguas online, así como sus estrategias didácticas, no son muy diferentes a las de los profesores de lenguas en general:

- *Crear un ambiente receptivo y positivo, favoreciendo la confianza y el interés por la materia. Es importante ser empático, sorprender al alumno, generar en él*

emociones y ofrecerle contenidos que considere relevantes para su aprendizaje. También es de gran importancia interactuar con él ofreciéndole *feedback*.

- Mantener una *entonación, velocidad y volumen adecuados* para la comprensión del alumno, poniendo el énfasis en los momentos precisos.
- Ayudarse del *lenguaje no verbal* y la *expresividad gestual*.
- *Adaptar el código* al nivel empleando frases cortas, expresiones ancladas en el contexto (incluyendo los *chunks*) y un lenguaje más bien simplificado.
- *Repetir suficientemente* y de distinta forma los conceptos para favorecer su retención; por ejemplo, accediendo a ellos mediante diferentes inputs o actividades.
- *Tener una mentalidad abierta* a las opiniones del alumno, su cultura o sus creencias; pudiendo trabajar aspectos interculturales.
- *Ser resiliente*, actuar con mentalidad de crecimiento y ser flexible a los cambios; buscando siempre conseguir materiales de mejor calidad, mejor adaptados, más interesantes, más creativos o innovadores etc.

Sin embargo, algunas de estas actitudes o aptitudes –según se vea- se acentúan cuando se trata de impartir una clase online (Segura y Cigues, 2000). El objetivo es reducir la distancia transaccional y tener la mayor “presencialidad” posible en el aula virtual:

- Los profesores online deben *prestar una especial atención a su gesticulación*. Al estar detrás de una pantalla, el profesor tiene una movilidad reducida: no puede tocar al alumno, acercarse a su mesa, ni levantarse de la silla sin tener que recolocar la cámara. En la comprensión del alumno también influyen las luces y sombras de la habitación, el foco, el tipo de webcam, la calidad del micrófono, etc. Todo esto provoca que el profesor deba elegir muy bien los gestos que hace con la cara o las manos, deba moverse con la velocidad adecuada ante la cámara y deba expresar con claridad sus emociones (sorpresa, alegría, desaprobación, etc.). La manera en la que actúa podría parecer, en cierta forma, algo *exagerada* si dos personas estuviesen frente a frente. Uno de los gestos más convencionales entre los profesores de lenguas online es poner la mano sobre la oreja en señal de escucha cuando el estudiante debe hablar.

Gesticular correctamente es también una manera de optimizar el tiempo de la clase potenciando la fluidez en la comunicación. A menudo, las clases online tienen una duración estipulada y no pueden prolongarse con la misma facilidad que se hace en el aula (no hay minutos de intercambio y la sesión de la siguiente clase se inicia automáticamente a la hora preestablecida). Por este motivo, es interesante que el profesor utilice *Total Physical Response (TPR)*³⁰, sobre todo, si sus alumnos son niños o adolescentes. Animarles a imitar los gestos puede ayudarles a expresarse mejor cuando intervienen. Por ejemplo, si el profesor se encoge de hombros para preguntar algo, el alumno puede hacer lo mismo para formular una pregunta. Su mente asociaría el gesto a la acción, a la entonación y a la fórmula interrogativa en sí misma. Por último, la gesticulación también es un recurso muy potente para centrar el interés del alumno en lo que tiene delante, algo fundamental en este tipo de clases individualizadas.

- La *creatividad* es otra de las aptitudes que se ven potenciadas en el profesor online debido a su necesidad real de adaptación, ya sea a los alumnos o al contexto de las clases (Álvarez et al., 2009). También obedece a la necesidad de superar aquellas barreras que no estarían presentes en un aula tradicional -como pueden ser trabajar con materiales físicos y manipulativos, desarrollar proyectos grupales o comunicarse con otros compañeros de clase-, encontrando nuevas oportunidades de enseñanza y ofreciendo soluciones innovadoras.
- La *flexibilidad* no solo se relaciona con la adaptación del contenido a las necesidades del alumno y la reformulación de las programaciones. También tiene que ver con trabajar en unos horarios poco convencionales -cuando la demanda de clases es mayor en fin de semana o hay una diferencia horaria considerable-; con publicar un contenido determinado en redes en función de las valoraciones de los alumnos; con entender que el profesor online, en sus

³⁰ Para ver algunos ejemplos de TPR en la clase de lenguas online, acceder al siguiente enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=QT-hM5rrC0w>

diferentes roles, debe llevar a cabo multitud de tareas que le dificultan seguir una rutina si no es mediante una planificación, precisamente, flexible (Carnoy y Alborés, 2001).

4.3.2. Cuestiones metodológicas

Para comenzar, debemos preguntarnos si el profesor de lenguas online sigue una metodología específica o no. Según Soares,

A longo dos últimos anos tem-se constatado entre os centros docentes que atuam em modalidades de EaD uma preocupação generalizada sobre os conteúdos, os formatos, os métodos e as técnicas a conceber e implementar e que se sejam, ao mesmo tempo, pedagogicamente adequadas e tecnologicamente viáveis para desenvolver nos aprendentes de línguas estrangeiras” (2017:38).

Dicha preocupación se extiende a los profesores online, que siempre buscan actualizarse y estar en sintonía con los *enfoques comunicativos* más novedosos y aceptados. Dentro de la comunidad de enseñanza de lenguas online, estos son el *Enfoque por Tareas* ³¹ y el *Enfoque Postcomunicativo*.

Según explica Baralo, “las tendencias postcomunicativas [...] pueden entenderse como aplicaciones didácticas variadas, heterodoxas, alejadas de pensamiento único y eclécticas” (2009:3098). Esto obedece a la diversificación de los contextos de aprendizaje, que es aún mayor en el caso de la enseñanza online.³² Baralo también afirma que el objetivo del Enfoque Postcomunicativo es “aportar soluciones didácticas apropiadas a las diferentes necesidades y situaciones de aprendizaje de la nueva lengua” (2009:3104). Con ello justifica lo que ya sabíamos: cualquier aplicación metodológica que se haga online pasa por una adaptación de los contenidos.

Ahora bien, si en lugar de referirnos a un enfoque - de manera más abstracta-, pretendemos hablar de un método concreto para la enseñanza de lenguas online³³, la cosa se complica por dos razones principales:

³¹ En el Diccionario de Términos Clave de ELE puede encontrarse una definición completa de este término: https://cvc.cervantes.es/ENSEÑANZA/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquetareas.htm

³² Los alumnos contactan individualmente con el profesor. Cada cual tiene sus propios objetivos, procede de un lugar diferente, etc.

³³ Para profundizar sobre la diferencia entre “enfoque” y “método” véase Richards y Rodgers (2004)

- a) El tipo de interacción con el alumno es *one to one* (en la mayoría de casos), por lo que la manera de trabajar con él no funciona igual de bien en otros casos.
- b) La posibilidad de emplear un método propio -o integrar diferentes tipos de métodos- sin depender del centro es un privilegio al que el profesor online no está dispuesto a renunciar. De la misma manera, es una vía de adaptación a las necesidades del alumno.

Así pues, no podemos afirmar que haya una única metodología efectiva para la enseñanza de lenguas online. Lo que sí podemos asegurar es que *la adaptación, la personalización y la adquisición de la lengua a través de una interacción real, constituyen las claves metodológicas generales* de una clase online.

En las páginas siguientes se describe en qué consiste exactamente la adaptación de las clases; también la tipología de actividades que el profesor propone a sus alumnos y la forma en la que los evalúa. Finalmente, se hace una breve mención a las características de las plataformas y los sistemas de escritura compartida que se utilizan.

a. Súper-adaptación

Como se ha mencionado con anterioridad, la *flexibilidad* del profesor está relacionada con su capacidad de adaptación. De hecho, una de las razones principales por las que los alumnos deciden recibir clases online, es que pueden acceder a *un aprendizaje más personalizado* que contratando otro tipo de servicios. En la mayoría de los casos, el alumno está solo frente el profesor (*one to one*) y es responsabilidad del mismo conseguir que se sienta lo más cómodo e interesado posible. Al final, son tantos los factores que el profesor online debe tener en cuenta, que podemos hablar de “*súper-adaptación*”. Area Moreira defiende que la creación de materiales es parte de ella y afirma que

intentar crear materiales propios alternativos a los libros de texto *requiere de otro modelo de profesionalidad* docente que implica mayores competencias para hacer frente a situaciones de mayor complejidad pedagógica. (2015: 23).

¿A qué debe adaptarse el profesor online?	¿Cómo lo hace? Ejemplos
<p style="text-align: center;">AL MEDIO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Clases online - <u>En su mayoría, <i>one to one</i></u> 	<ul style="list-style-type: none"> - Consigue un equipo técnico que le permita hacer su trabajo eficientemente (ordenador, webcam, micrófono, focos, etc.) - Se asegura de tener una buena conexión en todo momento, además de los programas necesarios instalados. - Descarta todo tipo de actividades grupales y las adapta o sustituye o por actividades que pueda realizar el alumno él solo, o con su ayuda. - Utiliza <i>props</i> muy visuales, <i>TPR</i> y decora su zona de trabajo, como si se tratase de la pared de un aula que el alumno ve desde la pantalla.
<p style="text-align: center;">AL CONTEXTO</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Quién es mi alumno? (edad, cultura, procedencia, profesión, etc.) - ¿Cuál es la edad de mi alumno? - ¿Cuál es su procedencia o su cultura? - ¿En qué momento del día son las clases? ¿Cada cuánto tiempo desea recibirlas? - ¿Qué interés tiene el alumno por aprender la lengua? - ¿Cuáles son sus objetivos? 	<ul style="list-style-type: none"> - Debe elaborar una programación personalizada para el alumno en función de los datos que va recabando y actualizarla cada vez que sea necesario. Aunque puede reciclar actividades, los programas no son transferibles de un alumno a otro. - Emplea distintas herramientas como medio de adaptación al alumno, no como fin. - Puede proponer cuestionarios online o actividades al alumno para descubrir sus intereses ayudándose de Apps o programas. - Puede desarrollar actividades interculturales ayudándose, incluso, de geolocalización. - Puede compartir carpetas o crear entradas donde el alumno encuentre toda la información necesaria y atractiva para él,

	al tiempo que le permite modificarla sincrónicamente.
<p>AL TIPO DE APRENDIZAJE DEL ALUMNO</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿En qué inteligencias destaca? - ¿Qué tipo de estrategias/ actividades de aprendizaje prefiere? - ¿Qué tipo de estrategias/actividades desconoce y le pueden ayudar? - ¿En qué competencias destaca? ¿En cuáles no? - ¿Cuál es su ritmo de aprendizaje? - ¿Qué estrategias/actividades son compatibles con la enseñanza online? - ¿Cómo puede resultarle relevante la clase? ¿Cómo se puede destruir la barrera entre enseñanza formal e informal? (Soares, 2017:12) 	<ul style="list-style-type: none"> - Puede realizar un test previo de inteligencias múltiples³⁴. - Puede trabajar por proyectos, prestando gran atención a la inteligencia social y emocional.³⁵ - Suele llevar un registro de todo lo que hace el alumno, por ejemplo, gracias a un sistema de escritura compartida. Así, en cada clase, profesor y alumno rellenan un documento de Drive en el que se registran las cuestiones más relevantes de la sesión. El alumno puede editarlo como si se tratase de su propio portafolio. - Trabaja poniendo en práctica diferentes estrategias de aprendizaje. Para ello, pone en marcha distintos recursos y herramientas digitales, las integra en la clase y comprueba qué tal funcionan. El feedback es constante y una de las mejores formas de mantener la motivación del alumno. - Convierte la enseñanza de la lengua en algo práctico, en algo útil en la vida del alumno, en algo que puede utilizar en las redes...

Tabla 2. Situaciones a las que debe adaptarse el profesor y formas de hacerlos.

³⁴ A pesar de que la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner encuentra bastantes objeciones en el campo de la psicología científica, en la actualidad se aplica con buenos resultados en la enseñanza de lenguas. Los profesores emplean varias estrategias didácticas para aproximarse a un mismo tema.

³⁵ El aprendizaje basado en proyectos es adecuado para trabajar las diferentes inteligencias, entre las que destacan la social y emocional. La lengua se desarrolla en su contexto socio-cultural. Aprender a relacionarse con los demás, teniendo en cuenta la pragmática de las situaciones comunicativas, forma una parte ineludible del aprendizaje de una segunda lengua.

En consecuencia, el profesor online invierte mucho tiempo en preparar cada una de sus clases. Esto puede encarecer el precio, pero también permite ofrecer un producto más exclusivo; un producto del que el alumno puede sacar mayor provecho que el que sacaría de una clase grupal, con un contenido preestablecido.

b. Tipo de actividades

Al igual que no podemos hablar de un método concreto para la enseñanza de lenguas online, tampoco podemos hablar de un único tipo de actividades. La planificación de una clase online depende – nuevamente- de la adaptación de los contenidos al medio, al contexto o al alumno. No es lo mismo programar una clase para un niño deportista con un nivel B1 que para un adulto interesado en la política con un nivel A2.


Sin embargo, parece haber una constante en la tipología de actividades realizadas online: la mayoría sigue el enfoque comunicativo. Por lo general, se trata de *tareas significativas y relevantes* para el alumno. En ellas se favorece la adquisición de la lengua a través de la *interacción real* y el análisis del *contexto extralingüístico*.

En cualquier caso, una clase online no consiste exclusivamente en mantener una conversación con el alumno; tampoco en comentar un texto o corregir unas preguntas en conjunto. Los profesores deben fijar el objetivo de cada clase partiendo del conocimiento previo de sus alumnos y estipular muy bien las tareas que estos llevarán a cabo. Debido a que no suelen seguir un manual, la planificación previa resulta de vital importancia.


Durante el tiempo que dura la sesión, el profesor actúa como “facilitador” o “guía” y cede todo el control a su alumno. Este último trabaja con los *inputs* que le proporciona de distinta forma: reflexiona, conecta ideas, comenta, crea, practica y produce por sí mismo. Las tareas están pensadas para que el alumno sea capaz de desarrollar diferentes competencias. Habrá veces en las que deba centrarse más en el significado; otras en la forma, la pronunciación, el léxico o lo sociocultural. Sin embargo, no es muy frecuente proponer actividades con una base estrictamente gramatical a no ser que el alumno así lo demande. Esto suele ocurrir cuando está preparando un examen de nivel o necesita adquirir rápidamente unos conocimientos gramaticales concretos. De lo contrario, la

gramática se conecta directamente con el tema de la clase (*focus on form*). No sirve para rellenar huecos o reorganizar estructuras aisladas, sino que forma parte de la resolución de la propia tarea.

En el siguiente cuadro se ejemplifica todo lo dicho hasta ahora mediante un par de tareas que pueden ponerse en marcha en la clase de lenguas online:

<p>EJEMPLO 1</p> <p><i>Role play</i> profesor-alumno</p> 	<p><u>Tarea:</u> Simulación de una entrevista de trabajo (varias sesiones)</p> <p><u>Motivación real:</u> El alumno estudia español para conseguir un puesto de trabajo en otro país, para ser ascendido en su empresa o para recibir una beca.</p> <p><u>Lo que hace el profesor:</u> planifica la tarea con el objetivo de que su alumno sea capaz de superar la entrevista.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Se informa sobre el procedimiento concreto de la entrevista y el método más adecuado para superarla. 2. Crea dos tiras de comic con los diálogos-tipo de una entrevista: en una de ellas los personajes emplean las fórmulas socioculturales y las expresiones más apropiadas para que la entrevista sea un éxito. En la otra sucede lo contrario. 3. Crea una secuencia didáctica para que su alumno sea capaz de comparar lo que sucede en ambos textos (análisis pragmático). Puede emplear vídeos, actividades de relación, imágenes, <i>flashcards</i>, etc. Todo debe estar relacionado. 4. Como resultado, propone crear una lista-resumen en Quizlet con las fórmulas generales más adecuadas para enfrentarse a una entrevista. 5. A continuación, propone pasar a la acción y comenzar a ensayar la propia entrevista con un método concreto. El Método STAR³⁶ es un buen ejemplo.
---	---

³⁶ Para saber en qué consiste exactamente este método, consultar el siguiente enlace:
https://www.youtube.com/watch?v=bEy_gPUlxTg

	<ol style="list-style-type: none"> 6. Facilita al alumno una plantilla en Drive sobre la que puede ir reflexionando y completando cada fase del método (situación-tarea-acción-resultado) de manera escrita para, después, hablar sobre ello. Tendrá que escribir un máximo de cuatro líneas en cada fase. Hará lo mismo con cuatro situaciones diferentes. 7. Analiza con el alumno los posibles errores que ha cometido. El hecho de haber escrito las respuestas no es una excusa para memorizarlas, sencillamente una forma de reflexión. 8. Fija tiempo para la entrevista (el mismo que dura en realidad) y comienza a interrogar al alumno. Este podrá tener a mano su propio currículum. La entrevista quedará grabada, por lo que podrán analizarla posteriormente. 9. Si el alumno también lo necesitase, crearía una unidad didáctica para trabajar el tema de las “fortalezas y debilidades”. Incluiría actividades comunicativas en las que aparezcan gran cantidad de adjetivos (los que el alumno emplea para describirse a sí mismo).
<p>EJEMPLO 2</p> <p>TPR y expresión de actividades rutinarias</p> 	<p><u>Tarea:</u> Cocinar (dos sesiones)³⁷</p> <p><u>Motivación real:</u> El alumno es cocinero o simplemente le gusta cocinar. Puede querer preparar un plato típico del país donde se habla la lengua que está aprendiendo o celebrar un evento (cumpleaños, San Valentín, Navidad, etc.)</p> <p><u>Lo que hace el profesor:</u> planifica la tarea con el objetivo de que su alumno aprenda el vocabulario de los alimentos que va a utilizar, lo utensilios de cocina y las acciones que va a llevar a cabo.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Sabe que a su alumno le gustaría aprender más vocabulario relacionado con los alimentos y le propone cocinar en la clase siguiente. Para ello, le envía la receta con los ingredientes que van a necesitar. También crea una secuencia didáctica para revisar el vocabulario.

³⁷ Otras opciones podrían ser maquillarse, ordenar el armario o hacer un *room tour* por el salón tal y como lo haría un *youtuber*.

	<ol style="list-style-type: none"> 2. Al principio de la clase, le pide que vaya a la cocina con el portátil y que la recorra con él, de manera que pueda ver el espacio como si se tratase de una videollamada. 3. Le enseña unas tarjetas con utensilios y electrodomésticos. El alumno debe encontrarlos en su propia cocina e ir etiquetándolos mediante pósits. 4. Muestra en pantalla la receta de lo que van a preparar y la siguen paso por paso. El alumno debe ir describiendo lo que hace en cada momento. 5. Presenta la secuencia didáctica que ha preparado y guía al alumno a través de ella. El objetivo es reafirmar el vocabulario y las expresiones empleadas anteriormente utilizándolas en diferentes situaciones. La secuencia puede incluir nuevas recetas incompletas, información de un blog de cocina, preguntas de comprensión sobre un vídeo, una lista de la compra, etc.
--	--

Tabla 3. Tareas comunicativas para una clase de lenguas online. Ejemplos.

c. Evaluación y autoevaluación

La evaluación es un punto clave en todo proceso de aprendizaje. Puede ser algo realmente complejo cuando se aplica sobre un grupo amplio de alumnos, diferentes entre sí. Sin embargo, la evaluación online³⁸ puede ser una tarea más sencilla.

El uso de tecnologías en línea aporta una serie de facilidades que no están disponibles para el estudiante en los ambientes tradicionales de la educación., entre otras el nivel de inmediatez así como de interacciones; (...). Todas esas facilidades deben aprovecharse también para la evaluación en línea. (Dorrego, 2016:6)

Se trata de una evaluación con las siguientes características:

- *Continua y sincrónica.* Clase a clase, el profesor ofrece *feedback* a su alumno; registra su actividad; comprueba que es capaz de completar las actividades que le propone, de utilizar las herramientas necesarias para ello, etc. Por otro lado, el alumno se encarga de comunicarle cuáles son sus preferencias; las cosas le

³⁸ Para ampliar las estrategias de evaluación online y profundizar en este tema, resulta apropiado el estudio de Dorrego, E. (2016)..

que funcionan y las que no; los temas en los que querría profundizar y aquellos que no le interesan nada...

- *Auténtica*. El profesor se basa en el material real que ha facilitado previamente a su alumno (enlace, vídeo, infografía, lista, etc.) para comprobar en qué medida es capaz de sacarle partido. Puede ser mediante un *role play*, un debate, una composición o una tarea. Si el alumno pretende superar un examen de nivel, también puede ser mediante la calificación de dicho examen. Una buena forma de comprobar si las clases están funcionando es preguntar al alumno si considera que las cosas que aprende tienen una aplicación práctica en su vida³⁹; también descubrir si es capaz de integrar lo aprendido en su día a día.
- *Holística*. Normalmente, en las tareas que lleva a cabo el alumno intervienen muchas competencias (incluyendo, lógicamente, las digitales).
- *Accesible y revisable*. Una de las ventajas de la enseñanza online es que, a lo largo de las clases, se van almacenando una gran cantidad de datos: todo link, actividad o *feedback* queda registrado⁴⁰. Esto facilita que, tanto el profesor como el alumno, puedan revisar el trabajo previo y tomar conciencia de los avances que se han producido.

En cualquier caso, la evaluación online no suele ser cuantitativa ni estándar (a no ser que el estudiante así lo desee). Al igual que las actividades, debe adaptarse a él, a sus conocimientos previos y tener como objetivo final el desarrollo de su autonomía y de las competencias lingüísticas que más le interesen.

La autoevaluación, por su parte, es un proceso obligado para el profesor online, que busca estar permanentemente actualizado y en sintonía con sus alumnos. Sin entrar en detalles sobre cómo llevarla a cabo, nos limitamos a mencionar cuatro formas de autoevaluación que secundan la mayoría de profesores online: las rúbricas, los foros especializados, *la supervisión de las propias grabaciones* y la evaluación por pares. En este último caso, los profesores permiten que otros docentes vean sus clases y comenten su actuación.

³⁹ Si se trata de un adolescente interesado en las nuevas tecnologías, de nada le sirve aprender vocabulario sobre literatura que no pueda utilizar con otras personas de su círculo. Si aprende vocabulario relacionado con sus intereses es bastante más probable que le de uso.

⁴⁰ Incluso cuando no se llega a escribir nada, la clase puede quedar grabada de forma automática.

d. Props o materiales visuales

Cuando hablamos de *props* nos referimos a todas aquellas ayudas visuales que el profesor muestra al alumno a través de la pantalla o que coloca en algún lugar de la misma. En el primer caso, se trata de objetos físicos –manipulables- o de material impreso. En el segundo, se trata de elementos que el profesor sitúa en un margen de su pantalla, para después compartirla con el alumno: imágenes, diapositivas, cronómetro, calculadora, premios⁴¹, etc.

Lejos de lo que pueda parecer, los profesores de lenguas online utilizan las ayudas visuales físicas con mucha frecuencia por tres motivos principales:

- Hacen que el alumno centre su atención en los que ocurre al otro lado de la pantalla.
- Materializan los contenidos, facilitando la comprensión.
- Confieren “presencialidad” a la clase.

A través de una pantalla es posible mostrar casi cualquier cosa. Si el profesor está trabajando los alimentos, por ejemplo, puede enseñar las frutas de su cocina; lo mismo con los objetos de la casa, el material de oficina y hasta sus propias mascotas. Desde objetos cotidianos hasta imágenes editadas e impresas por ellos mismos, los profesores muestran a sus alumnos lo más conveniente en cada clase. El número de ayudas visuales físicas que usan es prácticamente infinito, por lo que no podemos pretender escribir un listado completo de todas ellas. La intención aquí, más bien, es ofrecer una serie de claves para elegir los *props*, seguidas de algunos ejemplos básicos y útiles en multitud de situaciones.

a) Consejos generales:

- El *tamaño* de los objetos o impresos no debe ser ni muy grande, ni muy pequeño. El alumno debe poder verlos de un golpe cuando los ponemos

⁴¹ Con Many Cam, por ejemplo, es posible hacer aparecer en la pantalla diferentes elementos a lo largo de la clase: monedas, caritas felices, insignias, comida, etc. Estos suelen emplearse para premiar al alumno por su trabajo.

delante de la cámara. Si la imagen o el objeto es muy pequeño, tendremos que acercarlo demasiado a la cámara: esta dejará de enfocarnos, el alumno no podrá vernos con nitidez y perderemos mucho tiempo. En el caso contrario, si se trata de un elemento demasiado grande, habrá que distanciarse mucho -con la salvedad de que detrás del profesor haya una pared-, o bien, mover demasiado la cámara.

- Las *impresiones a color* son preferibles a las impresiones en blanco y negro. Los colores, además, deben estar *bien definidos* para que el alumno pueda distinguirlos sin problemas. Al igual que ocurre en las presentaciones, el amarillo y otros colores claros suelen evitarse.
- Los materiales con una *superficie plana* son preferibles a los materiales con superficies curvas. Aunque no se trata de algo demasiado relevante, lo cierto es que el alumno lo ve todo en dos dimensiones. El hecho de no tener que girar el objeto ante la cámara para que pueda apreciarlo facilita la tarea y agiliza la clase.

b) *Props* y ayudas básicas (Anexo III):

- *Pizarra magnética pequeña* para anotar cualquier cuestión y poder enseñársela al alumno rápidamente.
- *Pizarra magnética grande*, como fondo del aula. Se cuelga en la pared, justo detrás del profesor, por lo que no conviene que se sobrecargue demasiado. Sobre ella se suele colocar su nombre o su logo; también mapas, tarjetas imantadas, carteles, decoración relacionada con una festividad o una época del año, etc. Lo interesante de esta pizarra es que ofrece dinamismo a la clase, ya que permite ir cambiando el fondo en función de los objetivos de la misma.
- *Flashcards* llamativas, con imágenes o palabras. Son la forma más rápida de mostrar algo al alumno sin necesidad de dar grandes explicaciones. Fomentan la participación y permiten dinamizar la clase. Pueden estar imantadas, de manera que se coloquen sobre las pizarras magnéticas para mantenerlas a la vista del alumno. En muchos casos, también pueden

destinarse a reforzar positivamente su trabajo (por ejemplo, con la imagen de un pulgar hacia arriba indicando “me gusta”).

- *Depresores* o “*palitos*” con frases pegadas en un extremo. Prácticamente, es el mismo sistema de las *flashcards*, aunque suelen usarse más con pronombres y bocadillos que contienen expresiones y que facilitan la interacción. El profesor puede sostener varios de estos depresores al mismo tiempo e irlos acercando a la cámara para ayudar al alumno con lo que debe decir en cada momento.
- *Insignias* adaptadas a la edad del alumno y a sus intereses. Son un símbolo del progreso que va haciendo a lo largo de su aprendizaje.
- *Calendario, calculadora, cronómetro, pulsadores y dado*. Son cinco herramientas multiuso, simples pero muy eficaces para desarrollar una gran variedad de actividades con el alumno.

4.3.3. Plataforma de clases y sistema de escritura compartida

Hay dos posibilidades de llegar a los alumnos: a través de una plataforma intermediaria⁴² o de manera independiente, gracias a una marca personal y/o empresa propia. En cualquiera de los casos, a la hora de impartir las clases se utiliza un software concreto, como pueden ser Skype o Zoom. Cada software tiene sus ventajas e inconvenientes, empezando por el hecho de que sea gratuito o no. Si bien, algo imprescindible es que permita compartir la pantalla y que tenga un chat donde profesor y alumno puedan ir copiando enlaces o escribiendo a medida que hablan. También es muy recomendable que el software tenga una pizarra compartida y que permita grabar las clases para después revisarlas o evaluarlas (algo que Skype no integra).

El profesor que se sienta a dar su clase, comienza conectando con el alumno y saludándolo. Acto seguido, accede con él a los materiales que tenía preparados: le envía los enlaces pertinentes y comparte su pantalla para proyectar diapositivas, reproducir un

⁴² Para más información sobre las plataformas intermediarias, se puede consultar el blog de Viaja y Enseña Español:
<https://viajayensenaespanol.com/profe-de-ele/plataformas-para-ensenar-espanol-online-que-son-y-como-funcionan/>;
<https://viajayensenaespanol.com/profe-de-ele/plataformas-y-webs-para-ensenar-espanol-online-pros-y-contras/>

vídeo, buscar un artículo interesante, etc. En un margen de la pantalla, el profesor suele tener también abierto un documento de Drive, compartido con su alumno. Se trata de una especie de diario en el que, de manera sincrónica, ambos van anotando los datos relevantes de cada clase: los consejos de pronunciación, las correcciones de un ensayo, las palabras nuevas con sus imágenes correspondientes, etc. De esta forma, toda la nueva información queda recogida, es revisable y se mantiene activa. Además, basta con echar un vistazo a los días anteriores para analizar el progreso del alumno. Existen muchos sitios web que permiten escribir simultáneamente⁴³, pero Drive es el más utilizado por razones de versatilidad y compatibilidad.

4.4. Labor no propiamente docente

Como se ha visto anteriormente, las *tareas docentes* del profesor de lenguas online incluyen todo lo que tiene que ver con el diagnóstico de necesidades del alumno, la aplicación de una metodología didáctica, la elección de estrategias pedagógicas, el diseño de programaciones, el modo de impartir las clases o las evaluaciones.

Aquí, nos centramos en todas esas otras tareas que también desempeña el profesor pero que *no son propiamente docentes*. Se trata de actividades que naturalmente se asocian a profesiones que nada tienen que ver con la que profesor en sí misma: *podcaster*, *community manager*, empresario, etc. La capacidad de llevar a cabo todas estas actividades diferentes convierte al profesor de lenguas online en alguien multidisciplinar y está muy relacionada su carácter emprendedor.

Para referirnos a los distintos roles que el profesor va adoptando en función de la actividad que realiza, empleamos la “metáfora de los sombreros”. A continuación se mencionan los más comunes:

- *Sombrero de Podcaster*: crea y distribuye archivos multimedia de audio y vídeo a través de plataformas como Speaker, Ivoox y Sound Cloud. Se basa en temas que interesen a sus estudiantes y a otros profesores para grabar sus *podcasts*.

⁴³ Para conocer algunos de ellos, se puede consultar el siguiente enlace:
<https://hipertextual.com/2016/12/herramientas-online-escritura-colaborativa>

- *Sombrero de Diseñador gráfico*: diseña su propio logo, plantillas para el blog, nuevos materiales para la clase o edita cualquier imagen que necesite para la web.
- *Sombrero de Técnico Informático*: asiste a sus alumnos cuando tienen dificultades técnicas, resuelve sus propios problemas durante las clases y se asegura de que todos los programas que debe utilizar funcionen correctamente; desarrolla su propia web o entorno virtual.
- *Sombrero de Community Manager*: crea y gestiona los perfiles de los alumnos; revisa los comentarios que recibe (correo o RRSS) y responde las dudas de sus posibles clientes; recopila las opiniones que le llegan para autoevaluar su trabajo; permanece atento a aquellas personas y entidades con cuya colaboración puede obtener beneficios; distribuye su propio contenido y el de otros profesores.
- *Sombrero de Influencer*: promociona su trabajo y sus intereses al tiempo que intenta incrementar su comunidad de seguidores.
- *Sombrero de Coach*: se convierte en el principal agente motivador de sus estudiantes; les ayuda a fijar sus metas de aprendizaje; desarrolla cursos o material para animar a otros profesores a emprender en el mundo online.
- *Sombrero de Gerente de Ventas*: realiza un estudio de mercado y fija su nicho de clientes potenciales; analiza sus problemas para conseguir alumnos; aplica estrategias de marketing para hacer crecer su empresa; crea una tienda online donde vender sus materiales u otros productos; monetiza su actividad digital.
- *Sombrero de Empresario*: supervisa todo su trabajo y se organiza por tareas, indicando en qué momentos se pondrá un sombrero u otro; se hace cargo de las liquidaciones como autónomo y de contratar a otras personas si es necesario.



sobre una idea de
Lourdes Miquel
y texto de
Nieves Alarcón

Figura 9. Los sombreros del profesor de lenguas A. (Extraída de:
https://www.grijalvo.com/Educacion/laa_educacion.htm)



Figura 10. Los sombreros del profesor de lenguas online B

Como es lógico, el desarrollo de todas estas funciones requiere que el profesor online aprenda a desenvolverse en terrenos que antes desconocía.⁴⁴ Tener conocimientos básicos de Marketing, Desarrollo Web o SEO, por ejemplo, se convierte en una necesidad para él. En la medida en que aumenta su formación, también lo hace su especialización a nivel profesional. Por otro lado, dicha especialización resulta directamente proporcional a la diversificación de las tareas que es capaz de ejecutar en los distintos roles.

4.5. Trabajo en comunidad

En contra de lo que puede parecer, el trabajo colaborativo entre profesores online es una de sus mejores armas para progresar profesionalmente. Actualmente, las comunidades de aprendizaje, los grupos en redes sociales y los cursos de formación en

⁴⁴ Luna asegura que “es sorprendente que los residentes digitales puedan realizar una multiplicidad de tareas, cosa que los docentes no solemos reconocer como una habilidad” (2012:19)

línea permiten conectar a la gran mayoría de los profesores de lenguas entre sí. Gracias a ello, un profesor de España puede recibir *feedback* de otro que se encuentre en Taiwán, seguir las publicaciones de un estadounidense o evaluar la clase entre un argentino y su alumno indio. En esencia, ese “*feedback* interprofesional” le permite superar el aislamiento de trabajar desde casa y sentirse miembro, por así decirlo, de un grupo de *coworkers*; de un gran claustro.

Si nos paramos a pensarlo, detrás de cada información en la red a la que el profesor de lenguas acude se encuentra otro profesional que ha debido publicarla –con independencia del tipo de información que sea-. En definitiva, sin el apoyo en la comunidad sería imposible que el profesor online pudiese hacer ninguna de estas cosas:

- Encontrar contenidos adecuados a sus clases (blogs, canales, webs).
- Descubrir nuevas herramientas y su funcionamiento.
- Compartir experiencias y ampliar conocimientos para asumir nuevos roles.
- Desarrollar proyectos colaborativos o cursos de formación para otros profesores.
- Difundir en redes su actividad como docente, creador de materiales, etc.
- Analizar su competencia para un determinado nicho de mercado.
- Mejorar su docencia mediante el *feedback* y las evaluaciones recibidas entre pares o mediante rúbricas, comentarios e, incluso, *likes*.

En definitiva, el profesor de lenguas online que trabaja junto a otros profesores se convierte automáticamente en miembro de una extensa “red vincular”, también llamada “comunidad virtual aumentada” (Aquino, 2012: 9-10). Dentro de ella, puede actuar de varias formas al mismo tiempo: como mentor de nuevos profesionales; *coworker* en el desarrollo de proyectos colaborativos; proconsumidor de materiales; etc. (Kamijo, 2012: 50). El nivel de sus interacciones marcará su propio enriquecimiento y el de sus colegas de profesión.

5. CONCLUSIONES

La labor del profesor de lenguas online está estrechamente relacionada con la del emprendedor, pues manifiesta una mentalidad de crecimiento y es capaz de hacer funcionar sus propios proyectos innovadores atendiendo a las necesidades de sus alumnos y al mercado en el que se desarrolla. Este profesor es capaz de progresar de manera autónoma e impulsar, al mismo tiempo, la autonomía de los aprendientes.

La creciente demanda de profesores de lenguas online, unida a la falta de estabilidad laboral y económica que ofrece esta profesión para la mayoría de quienes la ejercen, ha provocado que cada vez sean más lo que “transitan” de la enseñanza en el aula a la enseñanza online.

En cuanto a la metodología, el comportamiento del profesor de lenguas en el aula no se diferencia mucho del comportamiento del profesor online. Sin embargo, en muchas ocasiones, es necesario que el profesor online potencie sus gestos, sea más flexible y actúe de manera más creativa para superar la sensación de distanciamiento que se genera cuando él y su alumno están detrás de la pantalla.

Por otra parte, los profesores de lenguas online no siguen una única metodología para la enseñanza del idioma -aunque en su mayoría trabajan bajo el amparo del enfoque comunicativo, que no ha dejado de ser el más popular en los últimos tiempos-. En realidad, cada profesor prefiere adaptarse a las preferencias de sus alumnos y aplicar diferentes métodos. Sin duda, la “súper-adaptación” es la mayor constante en la metodología de la enseñanza de lenguas online. De ella depende el éxito del profesor en sus clases *one to one*. El uso de sistemas de escritura compartida, de un software apropiado y de unos materiales ajustados, tanto al contexto online como al propio alumno, también determinan el éxito de la clase. Por su parte, las actividades que el alumno lleva a cabo suelen tener siempre en común el hecho de ser tareas basadas en la interacción real, significativas y relevantes.

Para alcanzar sus objetivos, promocionarse o conseguir clientes, el profesor de lenguas online debe adquirir una formación práctica que vaya más allá de los propios

conocimientos de su materia. Así, se convierte en una persona multidisciplinar, capaz de desempeñar una gran variedad de tareas “no-docentes”; relacionadas, sobre todo, con el marketing y lo digital.

Por último, la docencia online no es sinónimo de aislamiento. El profesor dedicado a ella trabaja normalmente en contacto con otros profesionales, formando parte de una comunidad mayor de profesores y emprendedores que lo acompañan y aconsejan durante su desarrollo.

Espero que este estudio haya cumplido su cometido y sea un buen primer acercamiento a la figura del profesor de lenguas online en sus facetas de docente y de emprendedor. Aún queda mucho por decir al respecto: “la cámara de los secretos ha sido abierta”. Podría hacerse un estudio de caso más específico, con preguntas a profesores que se hayan centrado en distintos nichos de mercado. También podría crearse un marco con las actividades que es capaz de desarrollar el profesor de lenguas online en función de su nivel -bajo, intermedio y avanzado-, a la manera del *Marco Común de Competencia Digital Docente* publicado por INTEF. Del mismo modo, sería interesante profundizar en las funciones de cada rol; en el uso que se le puede dar a cada herramienta digital; en la cuestión de si es posible dar clases online a grupos o no... De cualquier forma, podemos estar seguros de que el interés por la labor de los profesores de lenguas online irá en aumento, al igual que lo hace el número de personas que han decidido iniciar su camino por esta senda.

6. BIBLIOGRAFÍA

- AA. VV. (2008). «Estrategias». *Diccionario de términos clave de ELE*. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/estrategias.htm
- AA. VV. (2008). «Enfoque por tareas». *Diccionario de términos clave de ELE*. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ENSENANZA/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoque_tareas.htm
- Álvarez, I., Guasch, T., & Espasa, A. (2009). University teacher roles and competencies in online learning environments: a theoretical analysis of teaching and learning practices. *European Journal of Teacher Education*, 32(3), 321-336. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02619760802624104>
- Amundsen, C. (1993). Evolución de la teoría sobre la educación a distancia. *Keegan, Desmond theoretical principles of distance education*. Disponible en: http://cvonline.uaeh.edu.mx/Cursos/Lic_virt/LITE/DITE008/DITE009/Unidad_1/Lect1.8Evolucion%20sobre%20la%20teoriadelaeducacionadistancia.pdf
- Arroyo Vázquez, M. (2016). *Emprendimiento y Universidad emprendedora: conceptualización, propuesta metodológica y caracterización de la Universidad Politécnica de Valencia* (Doctoral dissertation). Disponible en: <https://riunet.upv.es/handle/10251/61459>
- Ayers-Schlosser, L., & Simonson, M. R. (2002). *Distance education: Definition and glossary of terms*. Association for Educational Communication and Technology. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/40822235_DISTANCE_EDUCATION_Definition_and_Glossary_of_Terms_3RD_EDITION
- Baltazar Ceja, J. R. (2010). *Cursos en línea inteligentes*, 29-30. Disponible en: <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/viewFile/1250/732#page=46>
- Baralo, M. (2009). “De las funciones comunicativas a las tendencias metodológicas postcomunicativas”. *V Congreso Brasileiro de Hispanistas UFMG*. Belo Horizonte: Facultad de Letras de UFMG. Disponible en: http://www.letras.ufmg.br/espanhol/Anais/anais_paginas_%203079-3467/De%20las%20funciones.pdf

Baralo, M. y Estaire, S. (2010). "Tendencias metodológicas postcomunicativas". *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*. Nº 11: 210-225.

Disponible en:

<https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/11.BaraloEtaire.pdf>

Benson, P. (2001). *Autonomy in language learning*. Harlow: Longman. Disponible en:

https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/7022315/autonomous_learning.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1554901789&Signature=MdrAYUIRQPq4u195bWIU813%2BgTI%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DTeaching_and_researching_autonomy_in_language_learning.pdf

Carnoy, M., & Alborés, J. (2001). *El trabajo flexible en la era de la información*.

Madrid: Alianza. Disponible en:

http://www.mitramiss.gob.es/es/publica/pub_electronicas/destacadas/revista/numeros/41/recen6.pdf

CERVANTES, I. (2012). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Disponible en:

https://cfp.cervantes.es/imagenes/File/competencias_profesorado.pdf

CERVANTES, I. (2017-2018). *El Instituto Cervantes en cifras*. Disponible en:

https://www.cervantes.es/imagenes/File/Cifras_IC_%202018.pdf

CERVANTES, I. (2018). *El español: una lengua viva. Informe 2018*. Disponible en:

https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2018.pdf

Cervera, M. G. (2002). El nuevo rol del profesor en entornos tecnológicos. *Acción pedagógica*, 11(1), 48-59. Disponible en:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2973102>

Clark, C. M., & Peterson, P. L. (1984). Teachers' Thought Processes. Occasional Paper No. 72. Disponible en: <https://eric.ed.gov/?id=ED251449>

Colli-Novelo, D. E. Y. M. I., & Becerra-Polanco, M. A. N. U. E. L. (2014). Evolución de la enseñanza aprendizaje del Inglés a través del uso de la tecnología. *Revista de educación y desarrollo*, 4(31), 87-93. Disponible en:

http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/31/31_Colli.pdf

- Coy, M. N. (2015). La autonomía de aprendizaje: el problema terminológico. *Odisea n° 6: Revista de estudios ingleses*, 6, 145. Disponible en: <http://ojs.ual.es/ojs/index.php/ODISEA/article/viewFile/195/175>
- Delgado Costa, M. J. (2016). *Estrategias de aprendizaje: creencias de los profesores sobre su uso en las aulas de inglés como lengua extranjera en educación primaria*, 154. (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona. Disponible en: <https://www.tdx.cat/handle/10803/394002>
- Dickinson, L. (1987). *Self-instruction in language learning*. Disponible en: <https://academic.oup.com/applij/article-abstract/12/1/107/244631?redirectedFrom=PDF>
- Dorrego, E. (2016). Educación a distancia y evaluación del aprendizaje. *Revista de Educación a Distancia*. 50(12). Disponible en: <https://revistas.um.es/red/article/view/271241/198481>
- Dweck, Carol. (2016). *Mindset: la actitud del éxito* (Pedro Ruíz de Luna trad.) Ed. Sirio. (Obra original publicada en 2006).
- Fernández Castillo, A. (2015). Estrategias de aprendizaje y adquisición de una segunda lengua. *ReiDoCrea: Revista electrónica de investigación y docencia creativa*, (4), 391-404. Disponible en: <https://www.ugr.es/~reidocrea/4-48.pdf>
- Fruns, J. (2012). La enseñanza comunicativa de la lengua» de Jack C. Richards y Theodore S. Rodgers. *Centro Virtual Cervantes*. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoquecomunicativo/fruns03.htm.
- Gamo, J. R. (2012). La neuropsicología aplicada a las ciencias de la educación: Una propuesta que tiene como objetivo acercar al diálogo pedagogía/didáctica, el conocimiento de las neurociencias y la incorporación de las tecnologías como herramientas didácticas válidas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Centro de Atención a la Diversidad Educativa (CADE) España*. Disponible en: <http://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/dea2012/docs/jrgamo.pdf>
- García Aretio, L. (2001). *La educación a distancia: de la teoría a la práctica* (No. C10 26). Ariel. Disponible en: <http://revistas.usal.es/index.php/revistatesi/article/download/14175/14582>
- Garrison, D. R., & Shale, D. (1987). Mapping the boundaries of distance education: Problems in defining the field. *American Journal of Distance Education*, 1(1), 7-13. Disponible en:

https://www.researchgate.net/publication/248940361_Mapping_the_Boundaries_of_Distance_Education_Problems_in_Defining_the_Field

Graño Calvete, M. (2017). *¡Vamos!* Ed. Profit.

Guillén, J. C. (2017). *Neuroeducación en el aula: de la teoría a la práctica*.

CreateSpace. Disponible en:

<http://dnspes.com/ciencias-tecnologia-y-medicina/neuroeducacion-en-el-aula-de-la-teoria-a-la-practica.pdf>

Holmberg, B. (2005). *Theory and practice of distance education*. Routledge.

http://formacion.intef.es/pluginfile.php/105731/mod_imsdp/content/2/antecedentes_y_evolucion_de_la_educacion_a_distancia.html

INTEF (2017) *Marco común de competencia digital docente*. Disponible en:

https://aprende.intef.es/sites/default/files/2018-05/2017_1020_Marco-Com%C3%BAn-de-Competencia-Digital-Docente.pdf

Keegan, D. (2013). *Foundations of distance education*. Routledge. Disponible en:

<https://www.taylorfrancis.com/books/9781136180873>

Lehmann, K. J. (2004). *How to be a great online teacher*. R&L Education.

Ministerio de Educación y Formación Profesional, Gobierno de España. *Las cifras de la educación en España. Curso 2016-2017* (ed. 2019). Disponible en:

<http://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/cifras-educacion-espana/2016-17.html>

Monereo, C. (1990). Las estrategias de aprendizaje en la educación formal: enseñar a pensar y sobre el pensar. *Infancia y aprendizaje*, 13(50), 3-25. Disponible en:

<http://investigacion.udgvirtual.udg.mx:8080/rid=1J93V4LLC-7F3HDH-V7/Monereo.pdf>

Moore, M. G. "Theory of transactional distance." Keegan, D., ed. *Theoretical Principles of Distance Education* (1997), Routledge, pp. 22-38. Disponible en:

<http://www.c3l.uni-oldenburg.de/cde/found/moore93.pdf>

Moore, M.G. (1990). "Recent Contributions to the Theory of Distance Education", en *Open Learning* 5(3), pp. 10-15. Disponible en:

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0268051900050303?journalCode=cop120>

- Moreira, M. A. (2015). De la enseñanza con libros de texto al aprendizaje en espacios online gamificados. *Educatio Siglo XXI*, 33(3), 15-37. Disponible en: <https://revistas.um.es/educatio/article/view/240791/184451>
- Moreira, M. A. (2018). De la enseñanza presencial a la docencia digital. Autobiografía de una historia de vida docente. *Revista de Educación a Distancia*, (56). Disponible en: <https://revistas.um.es/red/article/view/320691/224761>
- Moreira, M.A. (23/03/2012). Metáforas del docente 2.0: DJ, Curator, Community Manager [Blog de Ordenadores en el Aula]. Disponible en: <http://ordenadoresenelaula.blogspot.com/2012/05/metaforas-del-docente-20-dj-curator.html>
- Mugridge, I. (1991). Distance education and the teaching of science. *Impact of Science on Society*, 41(4), 313-20. Disponible en: <https://eric.ed.gov/?id=EJ449225>
- Nasseh, B. (1997). A brief history of distance education. *Adult Education in the News*. Disponible en: <https://www.seniornet.org/edu/art/history.html>
- Net-Learning. (2012). *10 Años de Vivencias en Educación Virtual*. Buenos Aires. Disponible en: <https://personales.unican.es/guerraf/TIC%20EDUCACI%C3%93N%20INFANTIL/106593616-Net-Learning-Libro-Aniversario-10-anos-de-vivencias-en-educacion-virtual.pdf#page=16>
- Aquino, B. (2012). *Ampliando el horizonte del aula, nuevas modalidades de tutoría*. In Trabaldo, S. (dir.). *10 Años de Vivencias en Educación Virtual*. Buenos Aires: Net-Learning (pp.8-11).
- Coquet, E. (2012). *Live e-learning*. In Trabaldo, S. (dir.). *10 Años de Vivencias en Educación Virtual*. Buenos Aires: Net-Learning (pp. 36-38).
- Figueiredo, L.A. (2012). *Contexto y Remix: Dos Nuevos Desafíos del Social Media Marketing*. In Trabaldo, S. (dir.). *10 Años de Vivencias en Educación Virtual*. Buenos Aires: Net-Learning (pp.32-35).
- Kamijo, M.M. (2012). *Las Nuevas Tecnologías como motor de cambio en la clase de idiomas*. In Trabaldo, S. (dir.). *10 Años de Vivencias en Educación Virtual*. Buenos Aires: Net-Learning (pp.49-52).
- Lorenzatti, G.I. (2012). *El mensaje, lo textual, el impacto comunicativo en los materiales de e-learning*. In Trabaldo, S. (dir.). *10 Años de Vivencias en Educación Virtual*. Buenos Aires: Net-Learning (pp.46-48).

Luna, L.B. (2012). *Formación Continua Online para Profesores de Idiomas*. In Trbaldo, S. (dir.). *10 Años de Vivencias en Educación Virtual*. Buenos Aires: Net-Learning (pp.16-19).

Menorca González, L. (2012). *Las vocales en “un e-learning con calidad”*. In Trbaldo, S. (dir.). *10 Años de Vivencias en Educación Virtual*. Buenos Aires: Net-Learning (pp.24-27).

Pelletán, M. (2012). *La sinfonía de las cuatro d*. In Trbaldo, S. (dir.). *10 Años de Vivencias en Educación Virtual*. Buenos Aires: Net-Learning (pp.53-55).

Santiago Campión, R. (2012). *Una revisión de la taxonomía del aprendizaje y apps educativas en el contexto del Mobile-Learning*. In Trbaldo, S. (dir.). *10 Años de Vivencias en Educación Virtual*. Buenos Aires: Net-Learning (pp.12-15).

Nunan, D. (1997). Designing and adapting materials to encourage learner autonomy. *Autonomy and independence in language learning, 192203*. Disponible en:
[https://www.scirp.org/\(S\(351jmbntvnsjt1aadkposzje\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1454933](https://www.scirp.org/(S(351jmbntvnsjt1aadkposzje))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1454933)

Perdrix Forts, M., & Villanueva Roa, J. D. D. (2010). Aspectos metodológicos en la enseñanza “on line” de lenguas extranjeras con un aula virtual. En *Journal for Educators, teachers and trainers*. Disponible en:
http://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/22281/51_69_0jettperdrixvillanueva.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Ramos, J. E. (2013). Influencias postcomunicativas en algunas propuestas para la enseñanza de E/LE. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, (13). Disponible en:
https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_53208207744ef.pdf

Richards, J. C. y Rodgers, T.S. (eds.) (1996). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*, (trad. J. M. Castrillo, 1998), Madrid, Cambridge University Press. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3018993.pdf>

Salas Silva, R. (2003). ¿ La educación necesita realmente de la neurociencia? *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, (29), 155-171. Disponible en:
https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-07052003000100011&script=sci_arttext

- Salinas, J. (2003). Comunidades virtuales y aprendizaje digital. *CD-ROM Edutec*, 54(2), 1-21. Disponible en:
https://www.researchgate.net/profile/Jesus_Salinas/publication/232242339_Comunidades_Virtuales_y_Aprendizaje_digital/links/02bfe5100ea5cabd6f000000.pdf
- Sánchez Vera, M.M. (2012). Diseño de recursos digitales para entornos de E-Learning en la enseñanza universitaria. *Revista RIED*, Vol. 15(2), 53-74. Disponible en:
<file:///C:/Users/Ana%20Campano/Desktop/M5.V1.%20E-learning.pdf>
- Segura, J. A., & Ciges, A. S. (2000). Enseñanza online: elementos para la definición del rol del profesor. *Nuevas tecnologías en la formación flexible ya distancia*, 351-372. Disponible en:
http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_11/nr_185/a_2609/2609.html
- Segura, J. A., & Ciges, A. S. (1999). El profesor online: elementos para la definición de un nuevo rol docente. In *EDUTEC 99. IV Congreso de Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación para la educación. Nuevas tecnologías en la formación flexible ya distancia*. (1999), Universidad de Sevilla. Secretariado de Recursos Audiovisuales y Nuevas Tecnologías. Disponible en:
https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/62465/El_profesor_online_elementos_para_la_definici%C3%B3n_de_un_nuevo_rol_docente.pdf?sequence=1
- Simonson, M., Smaldino, S., & Zvacek, S. M. (Eds.). (2014). *Teaching and learning at a distance: Foundations of distance education*. IAP. Disponible en:
<http://learning.fon.edu.mk/knigi/teachinganlearningatadistance-4.pdf>
- Soares, A. J. T. (2017). *Ensino do espanhol como segunda língua e língua estrangeira em contextos virtuais de aprendizagem* (Trabajo fin de máster). Disponible en:
http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/29930/1/ulfpie052069_tm.pdf
- Spodick, E. F. (1995). *The evolution of distance learning*. Edward F. Spodick. Disponible en:
<http://anglisztika.webmark.hu/cgi-bin/itworx/itworx.cgi?modul=doctar/downloadfile&task=downloadfile&vid=53&dokid=76&uid=20>
- Vera, P. G. (2015). La evolución en el aprendizaje de idiomas, más allá de Internet1. *VERBEIA*, 63. Disponible en:
<https://repositorio.ucjc.edu/bitstream/handle/20.500.12020/738/VERBEIA-Numero-0.pdf?sequence=1&isAllowed=y#page=63>

OTROS ENLACES DE INTERÉS CONSULTADOS
(BLOGS Y SITIOS WEB)

CERVANTES, I. (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Edición electrónica: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm

Dweck, Carol. (2014). *The power of believing that you can improve*. [Archivo de vídeo] TED ideas worth spreading. Disponible en:
https://www.ted.com/talks/carol_dweck_the_power_of_believing_that_you_can_improve?language=en

Gamo, J.R. (2018). *Necesitamos maestros que generen mentalidad de crecimiento en los chavales*. [Archivo de vídeo] BBVA AprendemosJuntos. Disponible en:

García, Kristina (2017). *How to Use TPR in the Online Classroom (VIPKID): EXAMPLES!* [YouTube]. Disponible en:

<https://www.youtube.com/watch?v=QT-hM5rrC0w>
<https://www.youtube.com/watch?v=sbM2riZt-e4>

Loria, Pichardo. Presentación sobre la evolución de la educación a distancia. Publicada en SlideShare, 21/08/2012. Disponible en:

<https://es.slideshare.net/PichardoLoria/educacion-a-distancia-y-generaciones-de-la-educacion-a-distancia>

Martínez Suárez, Ana. (20/08/2018). Plataformas para enseñar español online: qué son y cómo funcionan [Mensaje en un blog]. Viaja y enseña español. Disponible en:

https://viajayensenaespanol.com/profe-de-ele/plataformas-para-ensenar-espanol-online-que-son-y-como-funcionan/?fbclid=IwAR3RfJU1lhZLhI0qnaBmjA5MQdgrDxsKOA_z8gp_HV-4T_6Cnlkq8uJ5wfDM

Mentalidad de crecimiento: la mejora siempre es posible. Vídeo y artículo sobre Carol Dweck publicados en el blog de Escuela con cerebro:

<https://escuelaconcerebro.wordpress.com/tag/carol-dweck/>

Ortega, Óscar. Historias de un profe emprendedor. Podcast. Disponible en:

https://www.ivoox.com/podcast-historias-profe-emprendedor_sq_fl687748_1.html

Peniche Oberhauser Consultores (2017). *METODO STAR, método utilizado en entrevistas para evaluar competencias* [YouTube]. Disponible en:

https://www.youtube.com/watch?v=bEy_gPUlxTg

Unidad de Innovación UMU (25 de Mayo 2015). *E-learning: conceptos clave*. [Archivo de vídeo]. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=GdHecsWVd_0

Infografías

- Flores León, Ana Mª Flores. Infografía sobre la evolución de la educación a distancia. INTEF. Publicada en la web de Procomún, 12/03/2015. Disponible en: <http://procomun.educalab.es/es/articulos/infografia-sobre-la-educacion-distancia>
- Vela, Alfredo. Infografía sobre la evolución de la educación a distancia. Publicada en la web de TICs y Formación, 10/11/2014. Disponible en: <https://ticsyformacion.com/2014/11/10/evolucion-de-la-educacion-a-distancia-in-fografia-infographic-education/>

Webs de cursos online útiles para el profesor de lenguas online:

- Domestika: <https://www.domestika.org/es/courses>
- Coursera: <https://es.coursera.org/browse/social-sciences/education>
- Ele Internacional: <https://eleinternacional.com/>

Webs que distinguen entre cursos online y a distancia:

- Educaweb: <https://www.educaweb.com/contenidos/educativos/formacion-online-e-distancia/diferencias-formacion-online-formacion-distancia/>

- Grupo Esneca: <http://gruposneca.com/diferencia-modalidad-online-distancia/>
- Universia: <http://www.universia.edu.pe/a-cua-l-diferencia-educacion-online-educacion-virtual-educacion-distancia/aprovecha-internet-estudiaonline/at/1142658>
- Coursera: <https://www.whatsnew.com/2016/04/09/estadisticas-de-educacion-online-en-el-mundo-segun-coursera-infografia/>

Conferencias de profesores online 2019.

- Sitio web: <https://conferenciaprofesoresonline.com/directo/#entrevistas>
- Podcast de las tertulias disponibles en: <https://conmovimiento.com/podcasts-de-ele/>

7. ANEXOS

Anexo I: Figuras

Web 1.0		Web 2.0
DoubleClick	-->	Google AdSense
Ofoto	-->	Flickr
Akamai	-->	BitTorrent
mp3.com	-->	Napster
Britannica Online	-->	Wikipedia
personal websites	-->	blogging
evite	-->	upcoming.org and EVDB
domain name speculation	-->	search engine optimization
page views	-->	cost per click
screen scraping	-->	web services
publishing	-->	participation
content management systems	-->	wikis
directories (taxonomy)	-->	tagging ("folksonomy")
stickiness	-->	syndication

*Figura 1. Diferencias de la transición entre Internet 1.0 y 2.0.
(tomada de O'Reilly, 2005 y extraída de:*

http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/31/31_Colli.pdf)

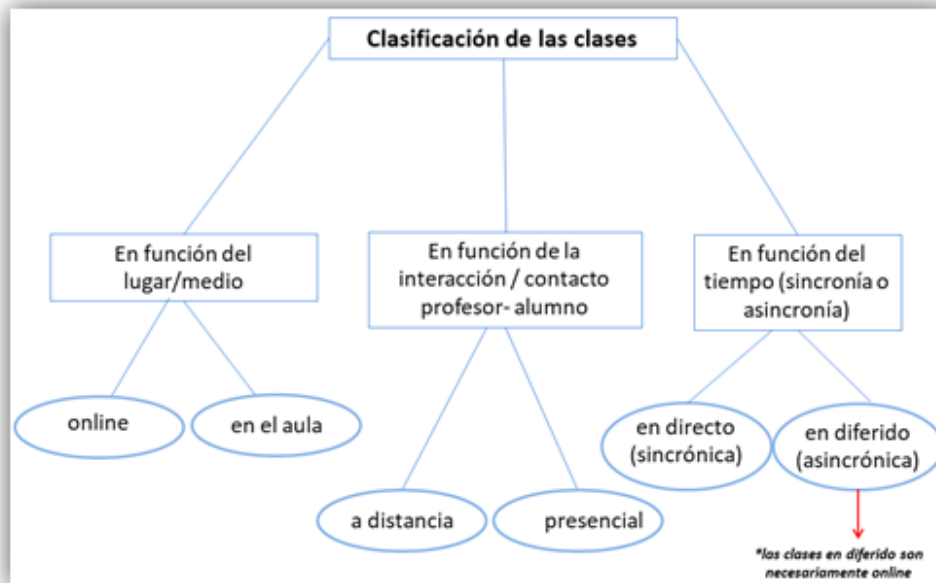


Figura 2. Clasificación de los tipos de clases basada en la nueva interpretación de la presencialidad



Figura 3. Estrategias de aprendizaje
(tomada de Fernández-Castillo, 2015:396).

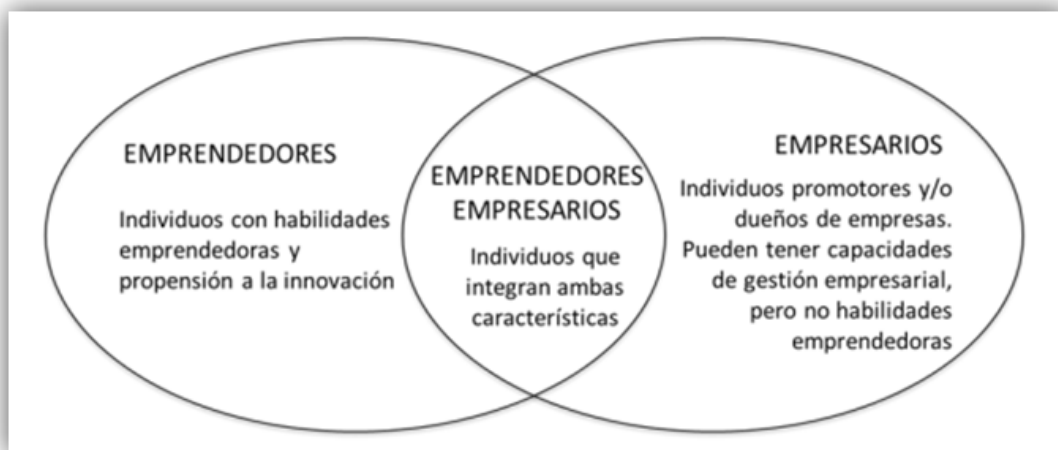


Figura 4. Emprendedores vs. Empresarios (tomada de Arroyo Vázquez, 2016:113).


Detecta nuevas oportunidades en los problemas	Genera actividades innovadoras	Asume riesgos en situaciones de incertidumbre
ENTORNO LABORAL HOSTIL	REALIZA LA TRANSICIÓN AL ONLINE (AUTOGESTIÓN Y + SUELDO)	ACEPTA CREAR UNA WEB, PROMOCIONARSE, ETC.
DISTANCIA PSICOLÓGICA	PIENSA EN ACTIVIDADES QUE TRABAJEN LA EDUCACIÓN EMOCIONAL	LAS APLICA EN LA CLASE Y COMPRUEBA SI FUNCIONAN O NO
HORARIOS QUE NO SE AJUSTAN A LOS DE SUS ESTUDIANTES	PLANIFICA SU ACTIVIDAD DOCENTE CONFORME A LA DEMANDA DE SUS ALUMNOS	COMPRUEBA SI SU PLANIFICACIÓN ES EFICAZ MEDIANTE ENSAYO Y ERROR
 CLASES, EN SU MAYORÍA, ONE-TO-ONE	DESCARTA LAS ACTIVIDADES GRUPALES Y CREA NUEVOS MATERIALES PARA DINAMIZAR LA CLASE, ADAPTADOS A SU ALUMNO	DECIDE VENDER ESOS MATERIALES EN UNA TIENDA ONLINE Y AFRONTAR UN NUEVO PROYECTO

Figura 5. Ejemplos del carácter emprendedor del profesor de lenguas online.

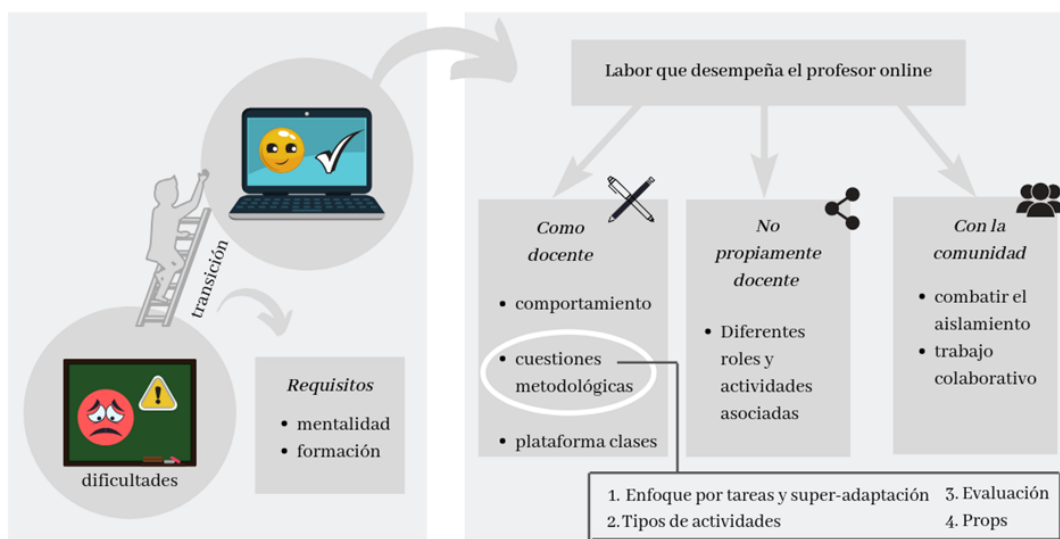


Figura 6. Esquema organizativo para el desarrollo de los contenidos.



Figura 7. Infografía-recopilación de herramientas para optimizar las clases online

(Extraída de: <https://www.symboloo.com/home/mix/13ePQOLMI2>).

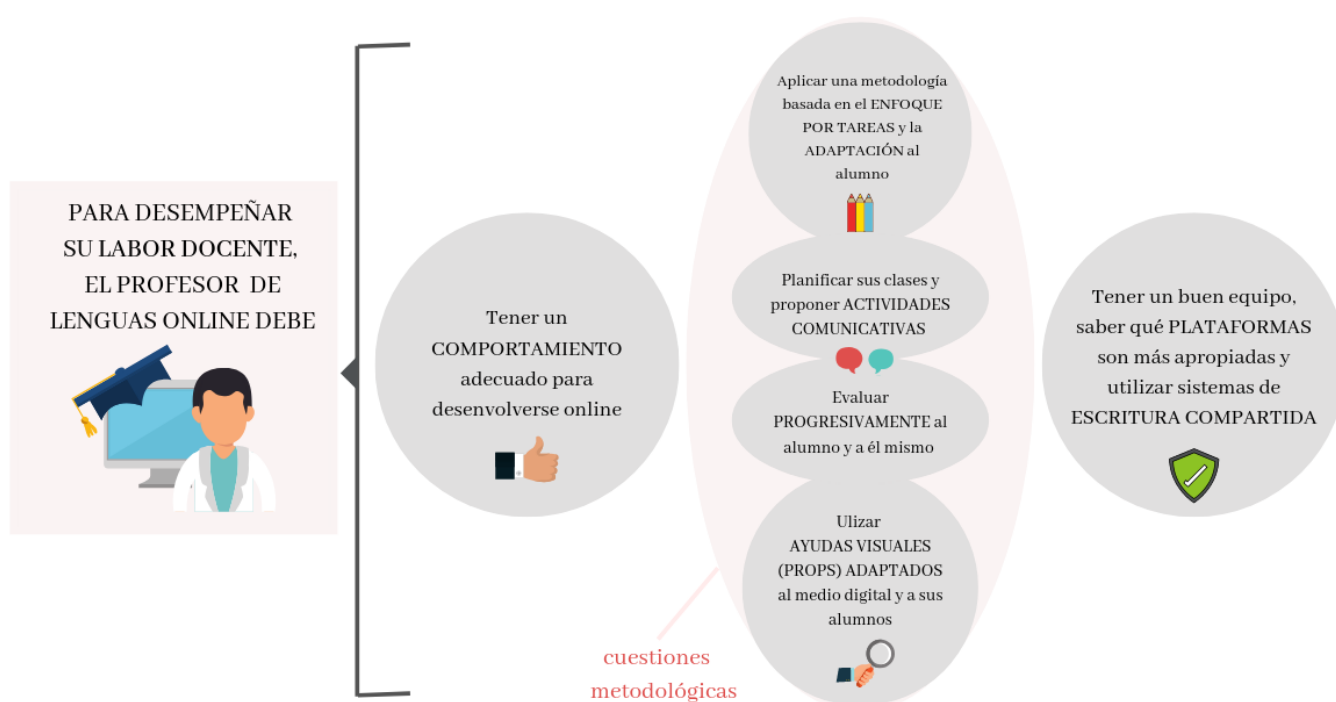


Figura 8. Aspectos relacionados con la labor docente del profesor de lenguas online. Particularidades.



Figura 9. Los sombreros del profesor de lenguas A.

(Extraída de: https://www.grijalvo.com/Educacion/1aa_educacion.htm)



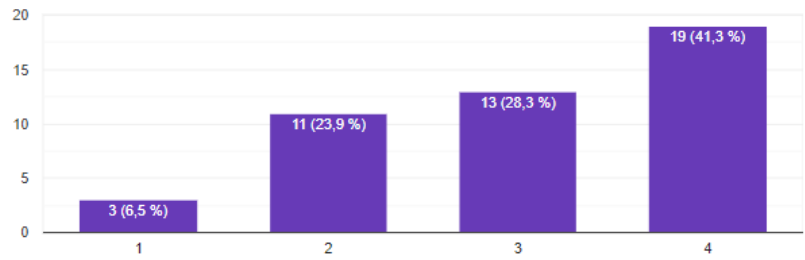
Figura 10. Los sombreros del profesor de lenguas B.

Anexo II: Datos de la encuesta sobre los motivos para convertirse en profesor de lenguas online

Gráficos para cada pregunta

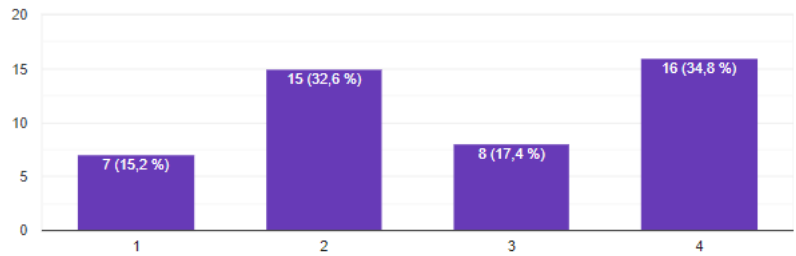
El sueldo (en una academia, en la institución en la que trabajo) es precario

46 respuestas



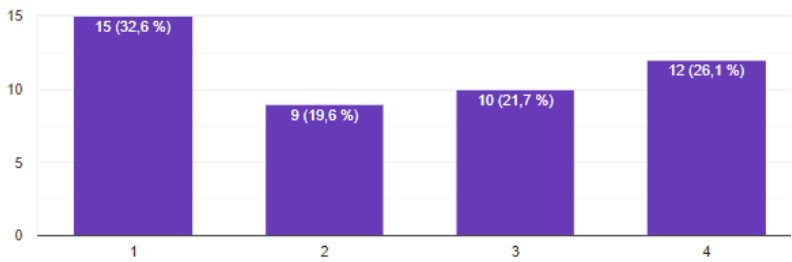
La cantidad de horas que trabajo no se corresponde con la cantidad de horas que cobro

46 respuestas



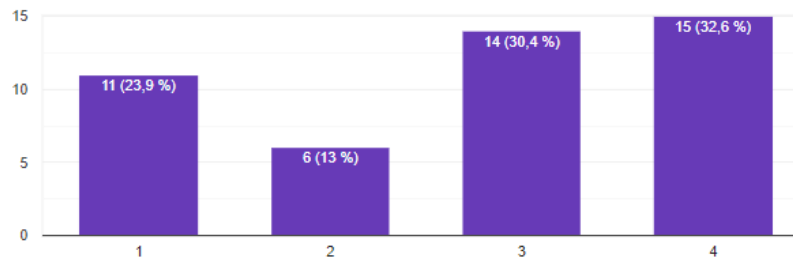
La cantidad de horas que trabajo no se corresponde con la cantidad de horas que estoy dado de alta

46 respuestas



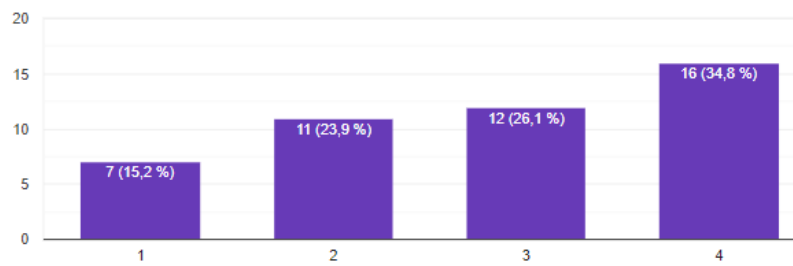
La academia o institución solo me ofrece un trabajo temporal (dependiendo de la demanda o la estación) o de media jornada

46 respuestas



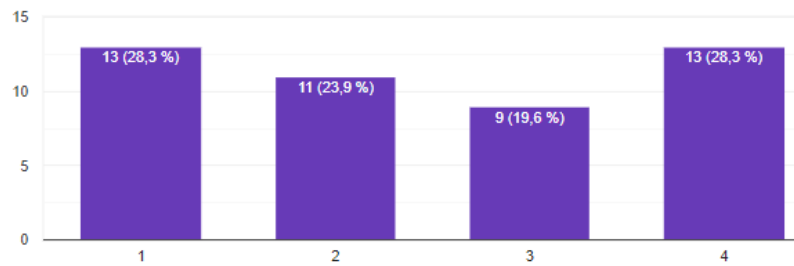
Los horarios de trabajo no se adaptan bien a mis necesidades/ no son compatibles con mis otros deberes

46 respuestas



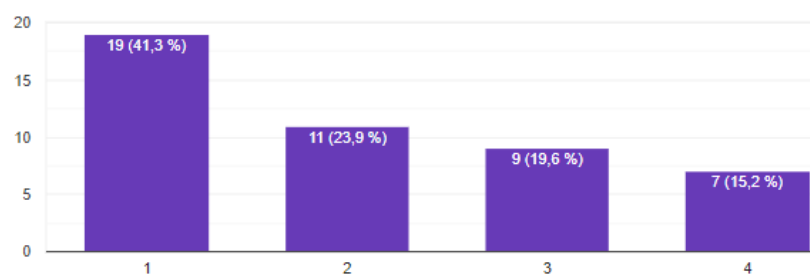
Los centros en los que puedo trabajar están lejos de mi casa y pierdo mucho tiempo en ir y volver

46 respuestas



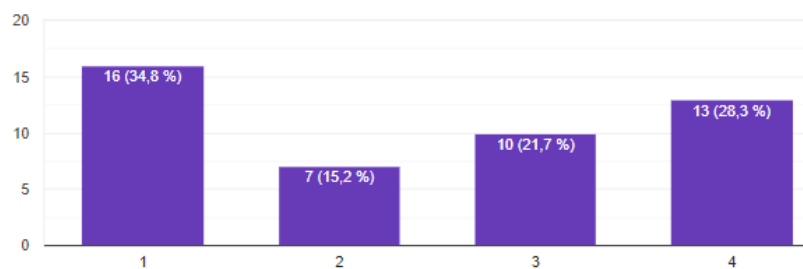
Gasto mucho en transporte para llegar a mi trabajo

46 respuestas



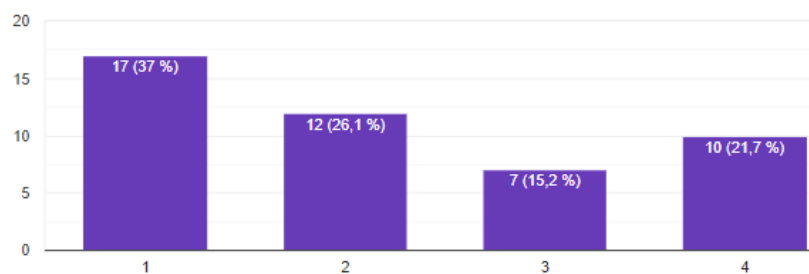
Estoy obligado cambiar de ciudad/ país para poder trabajar en lo mío

46 respuestas



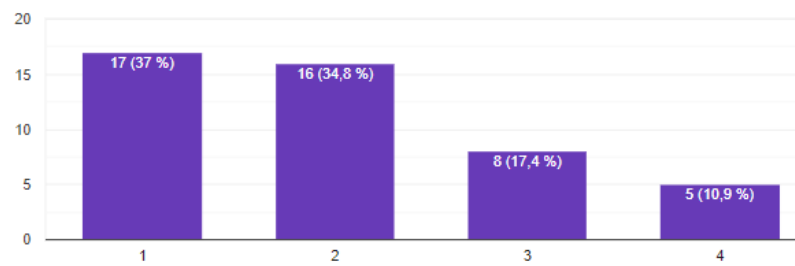
El centro donde trabajo sigue una metodología de enseñanza de lenguas con la que no estoy de acuerdo

46 respuestas



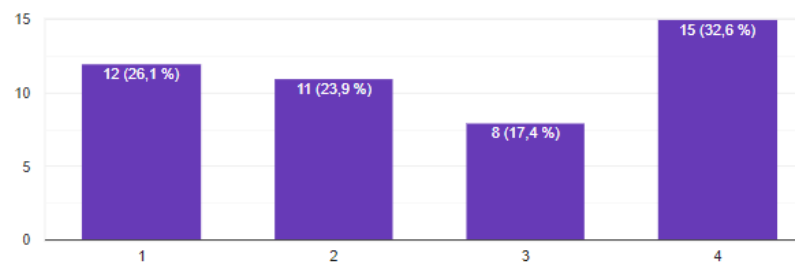
No me permiten crear mis propios materiales ni me dejan ir más allá de lo estipulado

46 respuestas



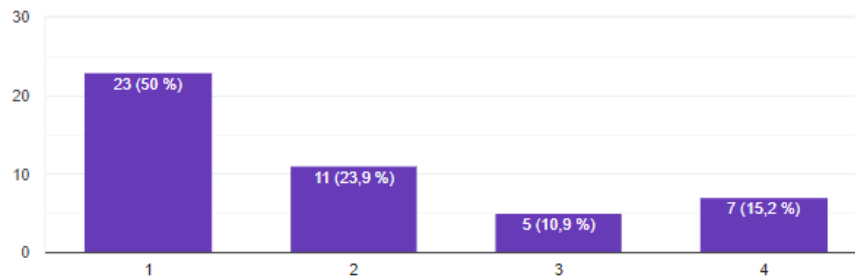
No tengo la posibilidad de elegir a mis alumnos (edad, procedencia, intereses)

46 respuestas



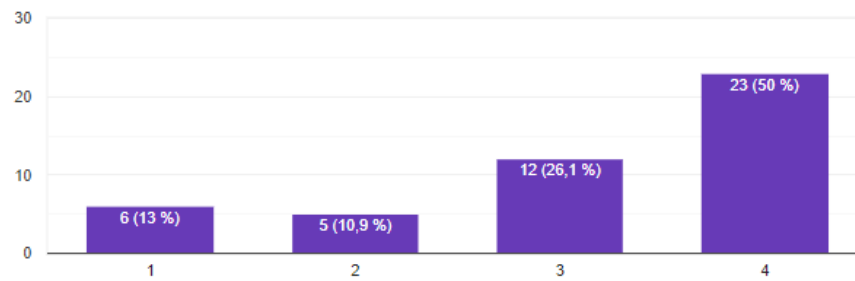
El número de alumnos a los que doy clase en cada grupo es demasiado elevado

46 respuestas



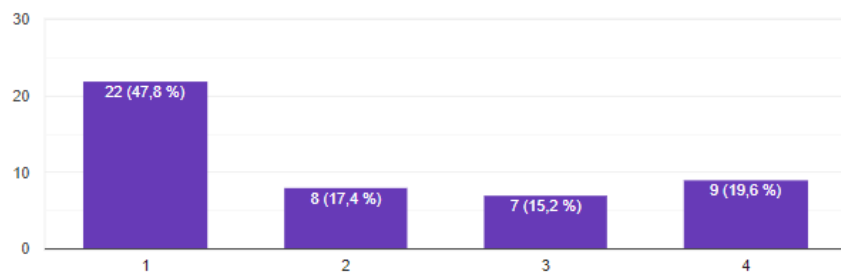
Como profesor presencial, no puedo vivir en diferentes lugares cuando yo decida cambiar; tampoco viajar o asistir a encuentros

46 respuestas



Mi situación personal (familiar, salud, etc.) no me permite trabajar de forma presencial

46 respuestas



Escribe otras razones por las que hayas considerado pasar del presencial al online

25 respuestas

Por la curiosidad de la innovación en ese sector.
Quiero vivir fuera de la ciudad con una mejor calidad de vida y donde los costos son inferiores. Donde pueda vivir bien con un salario de profesor
La no necesidad de un local de alquiler
Sobre todo por las horas de trabajo y el sueldo que no se corresponden
Diversificación de tareas (ser profesor de una academia es monótono: cada año haces prácticamente lo mismo, con el mismo manual, con el mismo contenido, casi los mismos alumnos...)
No necesito un alquiler
Trabajar desde casa
Es algo nuevo que me permite improvisar y seguir mi propio camino metódico.
No soy exclusivamente online. Me decidí para obtener ingresos extra con una relación que creo más justa entre trabajo e ingresos para mis clases extra.
Flexibilidad y autonomía

Flexibilidad, falta de trabajo, trabajo extra, sueldo
Por ser independiente en mi trabajo, no tener que depender de ninguna academia, elegir mis propios alumnos , horarios, materiales, etc
Se adapta a las circunstancias tanto de docentes como discantes, proporcionando flexibilidad y una atención de calidad.
La organización propia de los horarios, también he valorado combinar ambas.
Nuca he enseñado de manera presencial, empecé directamente como profesora online.
Falta de contratos, "graduatorias" o listas de espera muy largas para alcanzar las plazas en la educación públicas (Pubblica Istruzione) Meritocracia inexistente.
Tengo mucha experiencia como profesor particular.
MOVILIDAD, FLEXIBILIDAD, APRENDIZAJE, PRECIO POR HORA
Las necesidades de los alumnos, que soliciten esa opción.

Para tener más alumnos y de diferentes países. Para poder escoger mis horarios de clase.
- Por la libertad de elegir los contenidos adecuados a cada grupo de alumnos. - por la comodidad de trabajar sin salir de casa - y porque los alumnos son los que realmente quieren estudiar.
Es un campo nuevo con muchas oportunidades y futuro
Creo que es el futuro de las clases de idiomas para adultos
Autonomía
Reducción de jornada laboral por temas familiares y necesidad de aumentar salario

Tabla comparativa de los datos generados

Nº	Pregunta	Valor otorgado	Nº de profesores	Porcentaje de profesores
1	El sueldo (en una academia/en la institución que trabajo) es precario.	4 (determinante)	19	41,3%
		3 (alta consideración)	13	28,3%
		2 (baja consideración)	11	23,9%
		1 (no se tiene en cuenta)	3	6,5%
2	La cantidad de horas que trabajo no se corresponde con la cantidad de horas que cobro.	4 (determinante)	16	34,8%
		3 (alta consideración)	8	17,4%
		2 (baja consideración)	15	32,6%
		1 (no se tiene en cuenta)	7	15,2%
3	La cantidad de horas que trabajo no se corresponde con la cantidad de horas que estoy dado de alta.	4 (determinante)	12	26,1%
		3 (alta consideración)	10	21,7%
		2 (baja consideración)	9	19,6%
		1 (no se tiene en cuenta)	15	32,6%

4	La academia o institución solo me ofrece un contrato temporal (dependiendo de la demanda o estación) o de media jornada.	4 (determinante)	15	32,6%
		3 (alta consideración)	14	30,4%
		2 (baja consideración)	6	13%
		1 (no se tiene en cuenta)	11	23,9%
5	Los horarios de trabajo no se adaptan bien a mis necesidades/ no son compatibles con mis otros deberes	4 (determinante)	16	34,8%
		3 (alta consideración)	12	26,1%
		2 (baja consideración)	11	23,9%
		1 (no se tiene en cuenta)	7	15,2%
6	Los horarios son muy exigentes y no tengo tiempo para preparar bien las clases.	4 (determinante)	10	21,7%
		3 (alta consideración)	9	19,6%
		2 (baja consideración)	18	39,1%
		1 (no se tiene en cuenta)	9	19,6%
7	Los centros en los que puedo trabajar están lejos de mi casa y pierdo mucho tiempo en ir y volver.	4 (determinante)	13	28,3%
		3 (alta consideración)	9	19,6%
		2 (baja consideración)	11	23,9%

		1 (no se tiene en cuenta)	13	28,3%
8	Gasto mucho en transporte para llegar a mi trabajo.	4 (determinante)	7	15,2%
		3 (alta consideración)	9	19,6%
		2 (baja consideración)	11	23,9%
		1 (no se tiene en cuenta)	19	41,3%
9	Estoy obligado a cambiar de ciudad o país para poder trabajar en lo mío.	4 (determinante)	13	28,3%
		3 (alta consideración)	10	21,7%
		2 (baja consideración)	7	15,2%
		1 (no se tiene en cuenta)	16	34,8%
10	El centro donde trabajo sigue una metodología de enseñanza de segundas lenguas con la que no estoy de acuerdo.	4 (determinante)	10	21,7%
		3 (alta consideración)	7	15,2%
		2 (baja consideración)	12	26,1%
		1 (no se tiene en cuenta)	17	37%
11	No me permiten crear mis propios materiales ni	4 (determinante)	5	10,9%
		3 (alta consideración)	8	17,4%

	me dejan ir más allá de lo estipulado.	2 (baja consideración)	16	34,8%
		1 (no se tiene en cuenta)	17	37%
12	No tengo la posibilidad de elegir a mis alumnos (edad, procedencia, intereses).	4 (determinante)	15	32,6%
		3 (alta consideración)	8	17,4%
		2 (baja consideración)	11	23,9%
		1 (no se tiene en cuenta)	12	26,1%
13	El número de alumnos a los que doy clase en cada grupo es demasiado elevado.	4 (determinante)	7	15,2%
		3 (alta consideración)	5	10,9%
		2 (baja consideración)	11	23,9%
		1 (no se tiene en cuenta)	23	50%
14	Como profesor presencial, no puedo vivir en diferentes lugares cuando yo decida cambiar; tampoco viajar o asistir a encuentros.	4 (determinante)	23	50%
		3 (alta consideración)	12	26,1%
		2 (baja consideración)	5	10,9%
		1 (no se tiene en cuenta)	6	13%

15	Mi situación personal (familiar, salud, etc.) no me permite trabajar de forma presencial.	4 (determinante)	9	19,6%
		3 (alta consideración)	7	15,2%
		2 (baja consideración)	8	17,4%
		1 (no se tiene en cuenta)	22	47,8%

Resumen de la tabla

Porcentaje de profesores que cree que es un factor determinante para la transición presencial>online (4)	Nº de la pregunta
Más del 40%	1;14
30% - 40%	2;4;5;12
20% -30%	3;6;7;9;10
Menos del 20%	8;11;13;15

Porcentaje de profesores que lo ha considerado bastante en la transición presencial>online (3)	Nº de la pregunta
Más del 40%	
30% - 40%	2;4
20% -30%	1;3;5;9;14

Menos del 20%	6;7;8;10;11;12;13;15
---------------	----------------------

Porcentaje de profesores que lo ha considerado un poco en la transición presencial>online (2)	Nº de la pregunta
Más del 40%	
30% - 40%	2;6;11
20% -30%	1;5;7;8;10;12;13
Menos del 20%	3;4;9;14;15

Porcentaje de profesores que no lo ha considerado en la transición presencial>online (1)	Nº de la pregunta
Más del 40%	8;13;15
30% - 40%	3;9;10;11
20% -30%	4;7;12
Menos del 20%	1;2;5;6;14

Anexo III: Props y ayudas básicas. Imágenes



Dado de gomaespuma gigante



Calculadora de mesa



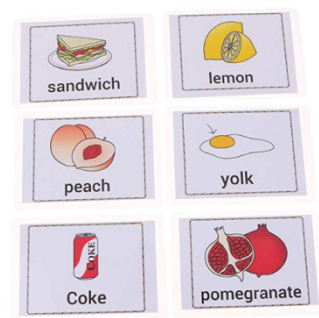
Cronómetro



Pulsadores



Insignias



Flashcards



Depresores o palitos



Pizarra magnética pequeña



Calendario físico



Pizarra magnética grande (creación de escenarios)



Anexo IV: Guía práctica para el profesor de lenguas online

La idea de crear una guía práctica para el nuevo profesor de lenguas online surge de la propia investigación y de la necesidad de recopilar, en un único lugar, toda la información que puede necesitar aquel profesor que decida impartir sus clases a través del ordenador. También está pensada como un catálogo de recursos y herramientas que el profesor de lenguas online podría utilizar en su día a día. La guía, por lo tanto, está dirigida a dos perfiles de profesores diferentes: aquellos que quieren empezar, o llevan poco tiempo en la enseñanza online, y aquellos que quieren descubrir nuevos recursos para seguir creciendo en su profesión.

Toda la información que se ofrece en la guía está estructurada entorno a cuatro bloques: (1) los requisitos para ser profesor online, (2) los casos prácticos que describen la preparación de las clases, (3) los listados con descripciones de recursos más completos y (4) el desarrollo de las actividades del profesor online en todas sus facetas.

Lo que el lector puede ver a continuación no es, ni mucho menos, la guía completa tal y como sería publicada. En realidad, se trata de un proyecto ambicioso, que requiere mucho más tiempo del que he dispuesto antes de la fecha de entrega de este trabajo para obtener un producto de calidad. Por este motivo, no espero que esté a la altura de sus expectativas; como tampoco lo está a la altura de las mías propias.

Al incluir el borrador en el anexo, mi única intención ha sido dejar constancia de mi determinación por extender la investigación un paso más allá. Creo firmemente que teoría y práctica van de la mano, y no me gustaría en absoluto que lo que hasta aquí han leído quedase en las hojas de un trabajo académico sin demasiada repercusión. Como profesora de ELE online y emprendedora, detecto una gran oportunidad en mi trabajo y

busco la forma de divulgarlo de la mejor manera posible para que pueda servir a otros. ¿Quién va a leer todas estas páginas cuando su intención, sencillamente, es tener las claves para iniciarse como profesor de lenguas online? ¿Qué mejor que una guía creada específicamente para satisfacer esa necesidad? ¿Y si, además, la guía tiene un formato de cuadernillo e incluye actividades que dirijan las reflexiones del profesor y lo ayuden a sacar sus propias conclusiones? Ojalá que muy pronto no solo tengan que imaginarlo. De momento, aquí está la prueba de que la obra ya está en marcha.

QUIERO SER PROFE DE LENGUAS ONLINE

COMIENZA LA
TRANSICIÓN



Guía práctica para
el nuevo profesor

ANA CAMPANO MADRID

2019

AN IMPRINT EXCLUSIVE

DOCENCIA
&
EMPREDIMIENTO

Esta obra se publica bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional. Se permite entremezclar, ajustar y construir a partir de la obra, siempre y cuando se mencione la autoría y procedencia, se realice con fines no comerciales y se mantenga esta nota. Se autoriza la realización de nuevas creaciones bajo los mismos términos.



Primera publicación 2019

Diseño, maquetación y elaboración
Ana Campano Madrid

Impreso en España



¿De qué va esto?

Introducción

Si quieres convertirte en profe de lenguas online, llevas poco tiempo en este mundo o necesitas mejorar tus clases con nuevas ideas, herramientas y recursos, comienza por pasar la página y descubrir todo lo que viene a continuación.

Esta guía práctica ha sido pensada para ayudar a profesores como tú. Si estás empezando, seguro que ya has buscado información sobre cómo ser profesor online en Google. Habrás leído todo tipo de opiniones y puede que estés algo confundido. Aquí te explicamos cuáles son los requisitos básicos para "transitar" de la enseñanza en el aula a la enseñanza online.

Si lo que te interesa es introducir nuevos materiales en tus clases u organizarte mejor y quieres saber cuáles son las mejores aplicaciones o herramientas para conseguirlo, esta guía también puede serte de mucha utilidad. En ella te ofrecemos recopilaciones de los recursos y herramientas más utilizados. También te indicamos dónde puedes encontrar alumnos y comunicarte con otros profesores. Todo queda recogido, por lo que no necesitarás andar perdiéndote entre entradas de blog. Por último, te ofrecemos una idea sobre los diferentes roles que deberás desempeñar como profesor online. ¿Vamos?

*Toda la información que encontrarás aquí basada en la experiencia de otros profesores de lenguas online y en un estudio de investigación titulado *El profesor de lenguas online. Especialización y diversificación para un nuevo entorno laboral*, publicado en la Universidad de Sevilla.

Bloques



1. REQUISITOS
2. CASOS PRÁCTICOS
3. LOS ROLES DEL PROFE ONLINE
4. LISTADOS DE RECURSOS ÚTILES

ORGANIZACIÓN



¿Qué vas a encontrar?



Contenidos

EL EQUIPO NECESARIO PARA EJERCER ONLINE



PREPARACIÓN MENTAL NECESARIA PARA SER UN PROFE ONLINE EXITOSO



2 CASOS PRÁCTICOS:

PLANIFICACIÓN Y ADAPTACIÓN DE UNA CLASE DE ELE ONLINE



LISTADO DE RECURSOS FORMATIVOS

SOBRE EMPRENDIMIENTO, DOCENCIA, ELE EN BLOGS, REVISTAS, WEBS, ETC.



LISTADO DE APLICACIONES Y HERRAMIENTAS

ORGANIZACIÓN
CREACIÓN DE MATERIALES



INCLUYE FORMAS DE ADAPTAR Y CREAR MATERIALES

TIPOS DE ACTIVIDADES

LISTADO DE PLATAFORMAS PARA ENCONTRAR ALUMNOS



LISTADO DE COMUNIDADES VIRTUALES DONDE CONECTAR CON OTROS PROFES ONLINE



LOS ROLES DEL PROFE ONLINE

PROPUESTAS DE REFLEXIÓN Y ACTIVIDADES



*El éxito depende de la preparación, pero también



Requisitos para ser profe de lenguas online

Convertirse en profesor de lenguas online no es tan fácil, pero seguro que ya te has dado cuenta. No basta con ser nativo; y tener el equipo necesario es solo el primer pasito.

Para ser libre a través de tu proyecto de enseñanza y no depender de terceros, te hace falta desarrollar una mentalidad muy concreta: una mentalidad emprendedora y de crecimiento. También debes formarte muy bien.

Enseñar online no solo consiste en tener conocimientos específicos del idioma, sino que debes saber cómo enseñarlo a través de una pantalla. Además, debes desarrollar otro tipo de competencias que te permitirán desenvolverte en las redes y llegar hasta tus alumnos.

¿Quieres saber más sobre todo esto? En este bloque te lo contamos

Equipo adecuado

Preparación mental

Formación continua especializada

Coge tu equipaje y ponte en marcha.

Tienes un proyecto que dirigir



Equipo adecuado

¡Estás decidido! Quieres ser profe online y no hay nada que te frene.

Si es así, ha llegado la hora de **equiparte**. Déjame decirte que la inversión inicial que debes hacer no es demasiado grande y que puede que ya tengas en casa casi todo lo necesario.

Has visto en redes (al menos en YouTube) cómo trabajan otros profesores y te has fijado en los recursos que tienen. Probablemente su ordenador sea demasiado caro o la sala en la que está sea demasiado profesional: con su foco, su micrófono de estudio, su silla de oficina bien acolchada...

Recuerda que tú estás empezando y piensa que cuando ellos lo hicieron, no tenían nada de eso. Aquí te dejo los recursos físicos básicos para que puedas lanzar tus clases online con cierta calidad:

Buena velocidad y conexión WIFI para evitar problemas y poder trabajar con tranquilidad

Foco o flexo de luz blanca para no cansar la vista, evitar reflejos y poder trabajar cuando no hay buena iluminación

Webcam con corrección de color, autoenfoco y rotación integradas (720p/30 fps aproximadamente) para trabajar con una imagen de calidad y que el alumno pueda seguir todos tus movimientos



Pizarra magnética blanca grande para crear los escenarios en el fondo del aula virtual

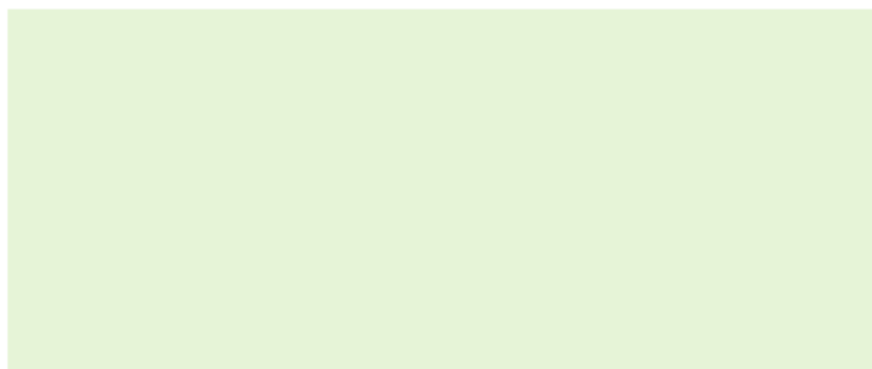
Cascos con sonido envolvente para escuchar bien al alumno y aislarse de lo que pasa alrededor

Micrófono con aislamiento de sonido para reducir el ruido externo y asegurarse de que el alumno nos oye con claridad

Ordenador o portátil cuyo sistema



Preparación mental



Formación continua especializada



Planificación de una clase online

Casos prácticos

Ha llegado el momento de preparar una clase online. Solo ahora vas a saber lo que significa realmente la palabra **"adaptación"**.

Tendrás que adaptarte al nivel de tu alumno, a sus intereses y a sus objetivos sin olvidarte de que estás detrás de una pantalla. Para ello, con toda probabilidad tendrás que modificar o crear algún tipo de material específico. Mucho trabajo, ¿verdad? Nadie dijo que la labor del profe de lenguas online fuese a ser más sencilla.

Puesto que hay tantas planificaciones diferentes como clases, sería imposible ejemplificarlas todas. Lo más importante siempre es conocer al alumno para saber por dónde empezar. Hay formas de hacerlo: cuestionario, actividades, test de inteligencias múltiples, etc.

En este bloque te presentamos la metodología común para planificar dos clases muy distintas entre sí desde el principio hasta el final. También desarrollamos diferentes tipos de actividades que podrías poner en marcha en estos casos y cómo elaborarlas. ¿Listo?



Caso 1. Niña de 6 años, nivel A1

Perfil del alumno

- Edad: 6
- Nivel: A1
- Conocimientos previos: números y colores
- Intereses: animales, cuentos y vacaciones
- Objetivos de aprendizaje: expresiones y vocabulario para mantener conversaciones simples; aprendizaje no gramatical.
- Fortalezas y debilidades: es tímida y le cuesta hablar con personas nuevas pero tiene una buena comprensión auditiva y ya sabe leer muy bien.
- Origen: Estados Unidos, familia bilingüe, *homeschooler*





Caso 2. Adulto con interés por la cultura, nivel B1

Perfil del alumno

- Edad: 36 años
- Nivel: B1
- Conocimientos previos: los correspondientes a su nivel
- Intereses: cultura española, viajes, economía
- Objetivos de aprendizaje: fluidez para desenvolverse en sus viajes a España
- Fortalezas y debilidades: tiene buena comprensión auditiva y expresión oral pero no se maneja muy bien a nivel escrito.
- Origen: Alemania



Los roles que puedes desempeñar *Actividad diversificada*

Cuando trabajas online y gestionas tu proyecto, no solo tienes que hacer de profe. Tu trabajo pasa por desarrollar múltiples competencias y llevar a cabo actividades que no se corresponden estrictamente con las tareas docentes tradicionales. Es como si, de repente, tuvieses varios trabajos en uno.

Al final va a resultar que los profesores de lenguas online y los pulpos no son tan diferentes. Si ya lo has probado, sabrás de lo que hablo.

En este bloque descubrirás cuáles son los roles más frecuentes del profesor de lenguas online, incluyendo el de docente. También sabrás cuáles son las actividades que puedes poner en marcha cuando te pones un nuevo sombrero. ¡Vamos allá!





Listados

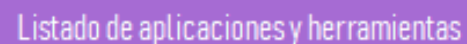
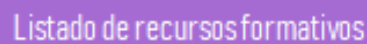
Recursos útiles

Pues sí; allá que vas y te pones a organizar tus tareas. Pero, ¿qué herramientas son las más útiles para crear el tipo de material que te hace falta? ¿Qué recursos tienes a tu disposición para establecer lo que debes hacer en cada momento sin olvidarte de nada? ¿De qué forma puedes gestionar las actividades que vas preparando y reciclarlas en un futuro?

En realidad, hay mil y una herramientas a disposición del profesor; el problema es que cuando buscas en Google, siempre aparecen las mismas (Canva, PowerPoint, Google Calendar...)

En este bloque hemos querido ofrecerte un listado lo más completo posible de aquellas herramientas que puedes usar en tus clases. Así podrás elegir las que más te gusten o comenzar a usar algunas nuevas.

También te ofrecemos los nombres de una serie de plataformas donde podrás encontrar nuevos alumnos y conectar con otros profesores. ¡A por ello!



Si quieres innovar y llevar a la práctica esta metodología, con aulaPlaneta puedes hacerlo de manera muy sencilla. Además, te presentamos otras 40 herramientas para darle la vuelta a tu clase

Las herramientas se agrupan en 6 categorías:

- Generar cuestionarios interactivos:**
 - QUIZSTAR
 - QuizMEOplika
 - greenstar
 - knowledge
 - QuizStar
 - aulaPlaneta®
 - Quizizz
 - Quizlet
 - Prezi
 - Quizizz
 - Quizizz
- Desarrollar actividades individuales y colaborativas:**
 - aulaPlaneta®
 - eduplay
 - moodle
 - Net Partners
 - Google
 - edmodo
 - Office 365
 - aulaPlaneta®
 - Rubric Maker
- Fomentar el aprendizaje colaborativo:**
 - GeoGebra
 - JoinClic
 - teAchnology
- Crear murales virtuales:**
 - padlet
 - murallly
- Crear presentaciones:**
 - PowerPoint
 - aulaPlaneta®



Listado de plataformas para encontrar alumnos

VERBLIG, ITALKI, VIPKID, APPEARJN, RYPE, YOUTUBE, RRSS...



Listado de comunidades virtuales para conectar con otros

ALGUNOS GRUPOS DE FACEBOOK:

COMUNIDAD #WEAREONLINETEACHERS EN FLIPGRIP

Tormenta de ideas de ELE

Profesores de ELE

Gamificamos la clase de ELE,

Podcasting para profes ELE

Red de profesores de español - ProfeDeELE.es



EN CADA CASO SE DESARROLLARÁ EL PROCESO DE CREACIÓN DE UNA CLASE DESDE EL PRINCIPIO.
SE HARÁ REFERENCIA A LOS MÉTODOS APLICADOS Y LA ELABORACIÓN MISMA DE LAS ACTIVIDADES
PROPUESTAS, INCLUYENDO LAS HERRAMIENTAS Y RECURSOS NECESARIOS PARA ELLO. DE ESTA
FORMA, EL PROFESOR PODRÁ TENER ACCESO A UN CASO COMPLETAMENTE CONTEXTUALIZADO Y
APRENDER DEL EJEMPLO

EN CADA CASO SE DESARROLLARÁ EL PROCESO DE CREACIÓN DE UNA CLASE DESDE EL PRINCIPIO.
SE HARÁ REFERENCIA A LOS MÉTODOS APLICADOS Y LA ELABORACIÓN MISMA DE LAS ACTIVIDADES
PROPUESTAS, INCLUYENDO LAS HERRAMIENTAS Y RECURSOS NECESARIOS PARA ELLO. DE ESTA
FORMA, EL PROFESOR PODRÁ TENER ACCESO A UN CASO COMPLETAMENTE CONTEXTUALIZADO Y
APRENDER DEL EJEMPLO